



Viviana Maior
Alcobia

Os momentos da refeição em Creche e Jardim-de-Infância

N.º 140139009

Relatório do Projeto de Investigação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Orientadora: Professora Doutora Ângela Lemos

novembro de 2015

Versão Final

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todas as pessoas que me apoiaram ao longo de todo este processo e que contribuíram para que terminasse esta etapa da minha vida acadêmica da melhor forma.

À Professora Doutora Ângela Lemos, a minha orientadora do relatório de estágio, agradeço sinceramente a disponibilidade que sempre teve para me apoiar na elaboração de todo este trabalho, assim como toda a dedicação para que eu conseguisse terminar este relatório com sucesso. Agradeço todos os momentos em que a vontade e o tempo eram poucos e a professora me incentivou e me deu força. Agradeço por acreditar em mim.

À Professora Especialista Sofia Figueira, por me ter apoiado na escolha deste tema para o meu relatório, e por ter contribuído para que não desistisse do mesmo, pois revelou-se ser uma excelente aprendizagem para o meu futuro como educadora de infância.

Às educadoras cooperantes e auxiliares da ação educativa com quem realizei os meus estágios, pelo carinho com que me receberam, por me terem feito sentir parte das instituições e das salas, pelo apoio, disponibilidade e por terem aceite e valorizado as minhas propostas de intervenção para melhorar os momentos de refeição das crianças. Agradeço também a toda a comunidade educativa das instituições onde realizei os estágios.

Às crianças com quem realizei os meus estágios, por terem feito parte do meu percurso, por me terem feito sentir adorada e por me terem ensinado tanto. Sem elas, nada disto seria possível.

Por fim, à minha família por acreditarem em mim, nas minhas capacidades, no meu valor enquanto pessoa e futura profissional da educação e pelo apoio e amor incondicional ao longo de todo o meu percurso académico.

RESUMO

Este projeto de investigação tem como tema “Os momentos da refeição em creche e jardim-de-infância” e como objetivo principal pretendo responder a questão-problema “Como organizar os momentos da refeição de forma a promover a autonomia e a participação das crianças?”.

Para se compreender a importância dos momentos da refeição, foi necessária uma reflexão sobre os aspetos principais que fundamentam este trabalho, sendo eles a forma como é visto o momento da refeição no nosso quotidiano; o espaço do refeitório como um não-lugar, ou seja, um lugar sem significado para quem por lá passa; a promoção da participação das crianças nestes momentos e a sua crescente autonomia; e a importância que as relações em contexto educativo desempenham para que tudo isto seja possível de se alcançar.

Este projeto teve por base a metodologia de investigação-ação, onde parti de uma situação fragilizada, ou seja, os momentos da refeição nos contextos de estágio, refleti sobre os mesmos e procurei encontrar estratégias para melhorá-los, as quais apresento no trabalho, sempre de forma a contribuir para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Ao longo de todo este trabalho, pretendo fazer transparecer as minhas perspetivas enquanto futura educadora de infância relativamente a estes momentos, tendo sido apoiada e refletido conjuntamente com a orientadora do projeto, os orientadores de estágio e as educadoras cooperantes que acompanhei.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de Infância; Momentos da Refeição; Participação; Autonomia; Relações em Contexto Educativo

ABSTRAT

The theme of this research project is "The moments of the meal in day care and kindergarten, childhood" and as its main objective, I intend to answer the question-problem "How to organize the meal times in order to promote the autonomy and participation of children? ".

To understand the importance of meal times, reflection was needed about the key issues that underlying this work, which are the way it is seen the meal time in our daily routines; the space of the cafeteria as a non-place, which means, a meaningless place for who passes by; promoting the participation of children at these times and their growing autonomy; and the importance that relations in an educational context has for this become possible to achieve.

This project was based on the methodology of research-action, where I started from a fragile situation, in other words, the moments of the meal in the internship contexts, reflect on them and tried to find strategies to improve them, which I present through this work, always to contribute to the personal and social development of children.

Throughout this work, I intend to show my prospects as a future kindergarten teacher for these moments, being supported and reflected together with the advisor of the project, internships supervisors and cooperating teachers that I followed.

KEYWORDS

Childhood Education; Meal Times; Participation; Autonomy; Relations in Educational Context

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA.....	9
Os momentos da refeição	9
O espaço do refeitório como não-lugar	12
A promoção da participação e a autonomia	14
As relações em contexto educativo	18
CAPÍTULO II - METODOLOGIA	23
Paradigma Interpretativo.....	23
Investigação Qualitativa	25
Investigação-ação.....	28
Procedimentos de recolha e tratamento de informação	30
Caraterização das instituições.....	33
Instituição A – Creche	33
Instituição B – Jardim-de-Infância	34
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO ...	37
Creche	37
Observações e Intervenção.....	39
Jardim-de-Infância	47
Observações e Intervenção.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
APÊNDICES	62
Apêndice 1 - Questionário	62
Apêndice 2 - Notas de campo	63
ANEXOS	65

Anexo 1 - Questionário da Educadora de Creche.....	65
Anexo 2 - Questionário da Educadora de Jardim-de-Infância.....	67
Anexo 3 – Questionário da Auxiliar da Ação Educativa de Creche.....	69

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e para o finalizar, os estudantes têm de elaborar um Projeto de Investigação/Relatório Final de Mestrado. A temática abordada e investigada deverá surgir de uma situação-problema observada no primeiro contexto de estágio, e tem de ser um tema transversal ao contexto de estágio em Creche e Jardim de Infância.

De acordo com as minhas observações e vivências num primeiro momento de estágio no contexto de Creche, identifiquei uma situação-problema relacionada com os momentos da refeição das crianças. Estes momentos, na minha perspetiva, não são momentos mal geridos, no entanto considero que poderiam ser melhorados, uma vez que são muito agitados e ruidosos e as crianças têm uma participação reduzida nos mesmos.

De forma a manter o anonimato das Instituições onde realizei os meus estágios, estas serão denominadas ao longo do relatório de Instituição A (Creche) e Instituição B (Jardim-de-Infância). Assim como irei omitir os nomes das profissionais da educação com quem permaneci.

Assim, escolhi como tema “Os momentos da refeição na creche e no jardim-de-infância”. Considero a escolha deste tema muito pertinente para investigar e abordar nos dois contextos, pois são momentos da rotina que costumam ser um pouco esquecidos pelas equipas educativas, relativamente à sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Importa, por isso, ter em consideração que “[...] uma área de refeições agradável apoia a alimentação das crianças, a exploração da comida, a tentativa de comerem sozinhas e a socialização” (Post & Hohmann, 2011, p.122), e tudo isto são aprendizagens para as crianças.

Para uma melhor compreensão do texto, considero importante mencionar que quando me refiro aos momentos da refeição, estou a referir-me ao almoço, ao lanche e à merenda a meio da manhã. Contudo, centrei-me mais nos momentos de almoço.

Posteriormente, num segundo momento de estágio no contexto de Jardim-de-Infância, identifiquei também alguns aspetos menos positivos na gestão e organização dos momentos da refeição. Na Instituição B, os dois grandes momentos da refeição (almoço e lanche) ocorrem no espaço do refeitório, sendo que este é destinado a todos os grupos de jardim-de-infância, e todos realizam as suas refeições ao mesmo tempo, o que

torna estes momentos muito agitados. A participação das crianças nestes momentos é diminuta, o que considero pouco pedagógico, uma vez que é estes momentos são excelentes para promover e consolidar novas aprendizagens nas crianças.

Em consequência destes aspetos, penso que o tema escolhido para o Relatório Final é totalmente adequado, pois em ambos os contextos identifiquei uma situação-problema com possibilidades de serem melhoradas, mediante algumas intervenções que irão contribuir para um melhor aproveitamento do potencial dos momentos da refeição e para o desenvolvimento das crianças. Assim, para melhorar estas situações parti da seguinte questão-problema: “Como organizar os momentos da refeição de forma a promover a autonomia e a participação das crianças?”.

Uma vez que os momentos da refeição são normalmente momentos de maior confusão e agitação, e onde nem sempre são respeitadas as necessidades individuais das crianças, é essencial proceder a algumas mudanças. Desta forma, a situação desejada é tornar estes momentos da rotina mais tranquilos e promover novas aprendizagens, assegurando, tal como preconizam Hohmann & Weikart (2011, p.232), “[...] que as crianças continuam a experimentar, tanto quanto possível [...]” o ambiente que as rodeia

Para chegar à situação desejada, intervim apresentando algumas propostas consideradas possíveis de implementar nos contextos de estágio e que possibilitassem o cumprimento dos meus objetivos, conseguindo, assim, compreender a questão-problema elaborada.

Enquanto futura educadora, a investigação sobre este tema irá permitir-me identificar e compreender algumas das estratégias possíveis de implementar para que os momentos da refeição se tornem em momentos da rotina como os outros, ou seja, de aprendizagem para as crianças. São momentos com muita potencialidade para o desenvolvimento pessoal das mesmas e devemos torná-lo o melhor possível.

Organizo este relatório apresentando o quadro teórico de referência; seguidamente refiro qual a metodologia utilizada; depois faço uma breve descrição dos contextos; posteriormente encontra-se a apresentação e interpretação da intervenção, onde estão mencionadas as minhas observações e a minha intervenção; e concluo com as considerações finais.

CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

De forma a estruturar e fundamentar a temática investigada e abordada neste relatório, apresento um conjunto de conceitos centrais que defino, enunciando a relevância dos mesmos para justificar a minha intervenção.

Neste capítulo, começo por referir como são encarados os momentos da refeição na nossa sociedade e a importância atribuída à socialização durante os mesmos. De seguida, apresento a forma como a maioria dos espaços comuns às crianças, como os refeitórios das instituições de infância são vistos, isto é, apenas como locais de passagem das crianças, referindo a importância de lugares com significado. Nesta sequência, considero fundamental abordar a participação e a autonomia das crianças para a criação de lugares com significado para as mesmas. E por fim, para que essa participação e autonomia sejam possíveis, menciono como as relações estabelecidas em contexto educativo desempenham um papel fulcral.

Os momentos da refeição

No nosso quotidiano, os momentos da refeição são vistos como um tempo de socialização, onde as famílias e os amigos podem conviver e usufruir de uma refeição. Carneiro (2005, p.71) refere que “comer [...] é a origem da socialização, pois, nas formas coletivas de se obter a comida, a espécie humana desenvolveu utensílios culturais diversos, talvez até mesmo a própria linguagem”.

Nestes momentos

“[...] o simples ato material de comer é dominado pelo prazer de estar junto até a sua culminação - pelo menos, é o que se diz - de estar em "sociedade", surge um código de regras, que vai desde como segurar faca e garfo, até os temas convenientes de se falar à mesa, para regular o comportamento dessas camadas” (Simmel, 2004, p.162).

As formas como ocorrem os momentos da refeição são influenciadas por vários fatores, entre eles o número de refeições; os horários; a organização estrutural; os contextos sociais; o tipo de alimentos selecionados e confeccionados; as modalidades de consumo (com as mãos, com faca e garfo, com palitos, ...); o local onde comemos; as pessoas com quem comemos; as regras à mesa. Todos estes fatores variam e dependem

de cultura para cultura e de cada grupo social (cf. Poulain, 2006, in Araújo & Castro, s.d.) A importância e o valor que se atribui a estes momentos são também definidos pelo contexto em que estamos no decorrer dos mesmos (cf. Araújo & Castro, s.d.).

Simmel (2004, p.164) afirma que as conversas à mesa são sempre mantidas “[...] em um certo grau de generalidade e distante de intimidades” afirmação da qual discordo, uma vez que esse grau modifica-se de acordo com o contexto em que nos encontramos. De uma forma geral, a família e os amigos são as pessoas com quem partilhamos a nossa vida, com quem temos mais intimidade, o que permite que as conversas à mesa possam alcançar uma maior profundidade. Os momentos da refeição que partilhamos com pessoas que nos são desconhecidas ou com quem estabelecemos uma relação mais formal são os únicos momentos em que considero a afirmação do autor como uma realidade.

Em nossas casas, na generalidade, o momento da refeição consiste num período de tempo em que para além dessa socialização, somos nós a colocar os utensílios na mesa; a servir os nossos pratos; a comer autonomamente; e a levantar da mesa tudo o que utilizamos. Na creche e no jardim-de-infância, isso nem sempre se verifica. De acordo com Poulain & Proença (2003, p.253)

“a alimentação é a primeira aprendizagem social do pequeno homem. Ela está no centro do processo de “socialização primária”. O comportamento alimentar da criança entrando no mundo é largamente submetido às condicionantes fisiológicas, à alternância de sensações de fome, aos comportamentos desencadeados por essas sensações [...] e às sensações de saciedade e de abundância que se seguem”.

Os momentos da refeição são por isso momentos onde a socialização tem um papel essencial e que se inicia desde muito cedo.

Nesse sentido e situando-me nos contextos institucionais e educativos onde tive oportunidade de observar e intervir durante o desenvolvimento do meu projeto, surgiram-me algumas questões: Porque não deixamos as nossas crianças comerem autonomamente? Porque não podem participar na tarefa de pôr a mesa? Porque tem de

ser o adulto a servir as refeições das crianças e a levantar os utensílios¹ da mesa? Porque não podem ter tempo para socializar durante a refeição?

Oliveira-Formosinho et al (2013, p.156) defendem que “o almoço, servido com a ajuda das crianças, constitui um momento importante de autocontrolo e de formação pessoal”, explicitando e reforçando que o momento da refeição é muito importante para a construção da identidade de cada criança.

Recorrendo a um artigo publicado nos Cadernos de Educação de Infância (Figueira & Ferrão, 1999), sobre uma creche modelo em França, realço que é possível tornar os momentos de refeição, momentos das crianças, onde estas têm uma participação ativa, adquirindo assim, progressivamente, a sua autonomia e conhecendo as suas capacidades. Figueira & Ferrão (1999, p.55) dão-nos a conhecer a Creche St. Croix, que tem um modo de funcionamento muito produtivo do ponto de vista do desenvolvimento das crianças:

“Não há grupos fixos para o almoço. Começam a almoçar exactamente aquelas crianças que revelam ter mais fome, ou que se sabe terem tomado o pequeno-almoço mais cedo. [...] dirigem-se a um carrinho junto da mesa e as crianças mais velhas vão buscar o que necessitam para almoçar e começam a pôr a mesa – prato, colher, garfo ou guardanapo, copo, cesto de pão e jarro de água. Depois de sentadas são as próprias crianças que se servem das pequenas travessas que estão colocadas em cima da mesa, assim como de água que se encontra num jarro, pequeno, com sistema de controlo de saída de água e inquebrável”, ou seja, é respeitada a individualidade das crianças e reforçada a importância da sua participação.

Nessa perspetiva da importância da individualidade, Simmel (2004, p.162) escreveu que “ao contrário de comer com faca e garfo, comer com a mão tem alguma coisa decididamente individualista, colocando o indivíduo em um contacto mais direto com o alimento [...]”. Na educação de infância, esse contacto com os alimentos faz parte da descoberta e aprendizagem das crianças, sendo a forma, por excelência, como as mais pequenas participam nos seus momentos de refeição. No entanto, a participação das crianças pouco se verifica na prática das profissionais da educação, pois “a promoção da

¹ Talheres, tigelas, pratos, copos e guardanapos.

mudança de participação numa comunidade de prática é um processo complexo, que implica relações de poder no interior dessa comunidade” (Folque, 2012, p.71). Por estas razões estão a transformar-se os momentos da refeição e os espaços onde as refeições ocorrem, normalmente refeitórios, em espaços impessoais, pois os refeitórios são considerados *não-lugares*.

O espaço do refeitório como não-lugar

Na nossa sociedade, o espaço do refeitório é considerado um não-lugar, de acordo com Marc Augé (2005, p.67), pois “se um lugar se pode definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode definir-se nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico, definirá um não-lugar”, ou seja “[...] não necessita ter sentidos compartilhados a seu respeito, só precisa ser identificado para os fins a que se dedica” (Mocellim, 2009, p.87). Isto significa que o refeitório destina-se apenas à alimentação e nada mais, sendo que a sua própria estrutura arquitetónica e organização mobiliária sugerem apenas esse fim. Para Marc Augé (2005, p.67) estes (não-) lugares surgem devido à sobremodernidade e fazem parte de “[...] um mundo assim prometido à individualidade solitária, à passagem, ao provisório e ao efêmero [...]”, ou seja, tratam-se de lugares passageiros e momentâneos. Por isso, Mocellim (2009, p.86), refere que os não-lugares “são lugares que são os mesmos em todas as localidades. Um lugar se define pelas relações e identidades a ele vinculado”. Na perspetiva destes dois autores, os não-lugares são espaços iguais em qualquer sítio, independentemente da distância, dos indivíduos que os frequentam, tais como:

“[...] os pontos de trânsito e as ocupações provisórias (as cadeiras de hotéis e os squats, os clubes de férias, os campos de refugiados, os bairros de lata prometidos à destruição ou a uma perenidade em decomposição), em que se desenvolve uma rede cerrada de meios de transporte que são também espaços habitados, em que o frequentador habitual das grandes superfícies, das caixas automáticas e dos cartões de crédito reata os gestos do comércio “mudo” [...]”. (Augé, 2005, p.67).

Mocellim (2009, p.87) refere que o que estes espaços têm em comum é que

“são todos destinados à passagem, não são ambientes de habitação, e não requerem que se esteja sempre em contato com eles a ponto de serem criadas relações duradouras. São lugares que são indiferentes, iguais em todos os lugares, e planejados previamente aos que os visitarão. As relações que neles se desenvolvem são previstas antecipadamente, e de certa forma são inibidas quaisquer relações que fujam da transitoriedade para os quais os não-lugares se destinam”.

O refeitório é por isso, na maioria das instituições, um espaço impessoal para as crianças, onde estas não se podem distinguir pela sua individualidade. Este espaço impele as crianças a fazerem todas o mesmo; tenham todas as mesmas atitudes e comportamentos, ou seja, são vistas como um todo indissociável.

Em oposição aos não-lugares, Marc Augé (2005, p.46) apresenta os lugares antropológicos como a

“[...] construção concreta e simbólica do espaço que não poderia por si só dar conta das vicissitudes e das contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles aos quais ela atribui uma colocação, por humilde ou modesta que seja”.

O mesmo autor refere que o lugar antropológico é definido por ser identitário, relacional e histórico, e nesse sentido, Rieth (1995, p.271) ajuda a perceber estas características baseando-se nas definições de Augé, ou seja

“[...] identitário porque o lugar de nascimento, as regras de residência, etc., são como uma inscrição no solo que compõe a identidade individual. Referências compartilhadas que designam fronteiras marcam a relação com seus próximos e os outros. Por fim, é histórico na medida em que os nativos vivem na história”.

Este último é dependente dos outros, pois o lugar é histórico “[...] a partir do momento em que, conjugando identidade e relação, se define por uma estabilidade mínima. É-o na medida em que aqueles que nele vivem nele podem reconhecer pontos de referência que não têm de ser objectos de conhecimento” (Augé, 2005, p.48). Em contraste com os não-lugares, os lugares antropológicos retratam aquilo que um refeitório, frequentado por crianças em idade pré-escolar, deve ser. Assim, o lugar

antropológico, ou como menciona Mocellim (2009, p.79) o lugar tradicional “[...] é aquele repleto de significado. Não que os outros lugares tenham menos significados, mas o lugar tradicional é aquele em que o significado surge a partir de seus ocupantes, que devem o significar”, ou seja, estes espaços permitem que as crianças possam manifestar a sua individualidade, que possam estabelecer relações e socializar. Desta forma, tornam o espaço do refeitório, um lugar pessoal e com significado para cada uma, pois

“esse lugar – antropológico, relacional, tradicional, ou histórico – delimita culturalmente uma identidade, e um conjunto de relações sociais. Essas garantem que ao lugar esteja ligada uma certa estabilidade, seja na forma com a qual é encarada a localidade, seja nos costumes e hábitos de seus habitantes” (Mocellim, 2009, p.81).

Numa perspectiva de qualidade dos espaços, Portugal (1998, p.197) salienta “[...] a necessidade de espaços para amplos movimentos e exercícios, espaços atraentes, confortáveis, serenos e simultaneamente estimulantes, facilitadores da aprendizagem, desenvolvimento, crescimento e jogo [...]”. Por isso, penso que a autora também é apologista de lugares antropológicos, incluindo nestes o espaço do refeitório, para que este não seja apenas um (não-) lugar onde as crianças permanecem nos momentos da refeição.

Em suma, as crianças têm mais estabilidade e sentem-se mais confiantes em lugares confortáveis, onde podem ser elas próprias e ter autonomia, participando e contribuindo para que o espaço do refeitório seja um espaço delas. Isto porque de acordo com uma pedagogia participativa “o espaço é [...] visto como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, um espaço aberto às experiências plurais e interesses das crianças [...]” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.25).

A promoção da participação e a autonomia

Neste ponto abordo os conceitos de participação e autonomia, pois considero que sejam duas formas de possibilitar a criação e exploração de mais espaços antropológicos e menos não-lugares.

A aprendizagem das crianças concretiza-se através da sua participação nas várias situações e momentos, mas, para que estas aconteçam, a organização do contexto é

essencial, pois o espaço, os materiais e o tempo influenciam e podem facilitar a aquisição de novas aprendizagens (cf. Folque, 2012).

Tomás e Fernandes (2011, p.259) referem que “a participação das crianças é um meio de aprendizagem com valor em si mesmo e um direito fundamental da infância que reforça os valores democráticos”, ou seja, as crianças têm direito a participar na sua vida pessoal e escolar, pois através desta constroem o sentido de si próprias no que diz respeito às suas capacidades. É por isso essencial que nos espaços de educação de infância, os educadores e outros profissionais permitam às crianças a possibilidade de participar em todos os momentos da sua rotina e em todos espaços que frequentam, dando significado aos mesmos e tornando-os espaços antropológicos. Segundo as mesmas autoras,

“a participação das crianças no espaço público é de acordo com alguns autores como Horelli (1998) muito pouco visível, [...] Estes autores defendem que há uma persistente cultura de marginalização das crianças relativamente às suas possibilidades de participação no espaço público, apesar de as crianças e jovens possuírem competências que lhes permitem dar contributos inovadores para o melhoramento dos espaços sociais em que vivem” (Tomás & Fernandes, 2011, p.261).

Folque (2012, p.90) acrescenta que “a abertura das crianças ao mundo, a novas experiências e situações, bem como a diferentes comunidades de prática ficaria prejudicada se as crianças não pudessem participar em situações novas para elas”.

Reforçando a afirmação de Tomás & Fernandes (2011), sendo o refeitório um espaço público, a participação das crianças no mesmo é quase nula, fazendo com que este espaço seja caracterizado como um não-lugar, e por isso

“a mudança do paradigma de controlo e de negatividade para com as crianças para um paradigma que considere as crianças actores sociais participativos, não só é necessária mas é urgente, para a criação e implementação de um tempo onde as crianças sejam consideradas cidadãs activas [...]” (Tomás, 2007, p.121).

Também Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013, p.9) defendem a utilização de pedagogias participativas nos contextos educativos, referindo que

“os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças”.

Nos momentos de refeição é, por isso, crucial a adoção de “[...] um modelo de participação em que o aprendente assume um papel mais activo na mudança dos contextos de actividades conjuntas [...]” (Folque, 2012, p. 68), pois é necessário que a dinâmica destes momentos seja alterada e porque “[...] através da participação na vida quotidiana, surgem novos problemas e novas maneiras de fazer, que dão origem a pensamentos e valores” (Idem, p. 68), ou seja, a participação das crianças nos vários momentos da rotina, permiti-lhes o conhecimento de si próprias e a construção da sua identidade.

Quando permitimos a participação das crianças nestes espaços e nos momentos da refeição, estamos a “favorecer a autonomia da criança e do grupo [que] assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (Ministério da Educação, 1997, p.53). Durante esta aquisição, “a criança no exercício da sua capacidade crescente de autonomia frequentemente afasta [o adulto] e simultaneamente, de um modo quase adesivo, requer [o adulto]” (Portugal, 1998, p.25). Esta situação acontece porque crianças pequenas sentem a necessidade de fazer tarefas sozinhas, mas ao mesmo tempo precisam do adulto para alcançar partes da mesma tarefa, ou seja, pretendem ser independentes, mas continuam a depender do adulto para ações que ainda não são capazes de executar ou que não lhes competem, por motivos de segurança ou outros.

Almeida, Barata-Moura, & Patrício (2004, p.79) defendem a autonomia, a liberdade e a responsabilidade como temas interligados, pois “ser autónomo significa [...] poder determinar e estabelecer o sistema de legalidade vinculativo de todos os seus actos”, o que por sua vez conduz à responsabilização desses mesmos atos. Contudo, estas duas só são possíveis se existir liberdade para se desenvolver a autonomia.

O desenvolvimento da autonomia é atualmente, um dos principais objetivos da educação, e segundo Dewey (s.d.), as crianças aprendem fazendo. (in Cardoso et al, 1996). Os mesmos autores referem que

“para além da defesa da autonomia como atributo indispensável do cidadão, há que salientar que a própria autonomia deverá estar ligada ao próprio processo de aprendizagem, pois que será difícil ao indivíduo regular-se pela sua própria vontade se essa dimensão nunca tiver sido valorizada e estimulada ao longo do processo de desenvolvimento pessoal” (Cardoso et al 1996, p.72).

Isto significa que a participação possibilita aprendizagens às crianças, o que as torna capazes de executar determinadas funções autonomamente e posteriormente, aptas a tomar a iniciativa e serem independentes, sem necessidade de recorrer a um adulto para realizar algumas das suas tarefas. No entanto, para que tudo isto exista, é necessário que as crianças se apropriem “[...] do espaço e do tempo que constitui a base de uma progressiva autonomia [...]” (Ministério da Educação, 1997, p.53).

De acordo com Hohmann & Weikart (2011, p.66) “a autonomia é a capacidade da criança levar a cabo acções de independência e exploração [...]”, pois as crianças “[...] necessitam simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efectuar escolhas e tomar decisões” (Idem). Nesse sentido, “a construção de autonomia supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 53), ou seja, as crianças ao participarem nos momentos da refeição, adquirem novas aprendizagens e assumem responsabilidades, pois são implicadas em todas as tarefas e, neste processo, vão adquirindo e construindo a sua autonomia.

Como refere Folque (2012, p.52), a aquisição de novas aprendizagens é “[...] considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos para que cidadãos autónomos e responsáveis se possam envolver activamente e agir solidariamente no mundo, bem como realizar-se pessoal e socialmente”.

“A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.9), contendo essa colaboração ótimas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal das crianças. O importante é o modo como a crianças estão a aprender e que efetuem aprendizagens e não o que estão a fazer para aprender (cf. Wieder & Greenspan, 2002).

Para isso, o educador tem um papel crucial, devendo desenvolver competências interpessoais, como a congruência, a aceitação incondicional positiva e a empatia, que permitam à criança o desenvolvimento de sentimentos de autonomia (cf. Esteves, 2005). Conjuntamente a essas competências, o respeito, a sinceridade, a capacidade de comunicação e outras competências interpessoais são essenciais para a construção de relações.

As relações em contexto educativo

Uma vez que “[...] as relações e interações são o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.27) a participação e a autonomia estão dependentes das relações estabelecidas no contexto educativo, mas principalmente entre a criança e o adulto.

Segundo Malaguzzi (1994, p. 44)

“as crianças têm o direito de ser reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis e sociais: portadoras e construtoras da sua própria cultura e, portanto, participantes activas na organização da sua identidade, autonomia e competência, através do relacionamento e interacção com os pares, os adultos, as ideias, as coisas, os sucessos reais e imaginários do mundo comunicante”.

Portugal (1998, p.21) acredita que os “[...] educadores reconhecem a importância das relações sociais da criança e preocupam-se com os seus relacionamentos [...] porque sabem que isso é extremamente enriquecedor para o seu crescimento social e afectivo”. Assim como sabem que, o bem-estar e equilíbrio das crianças está diretamente ligado à “[...] solidez da rede de relações afectivas que o indivíduo estabelece com os outros. Um desenvolvimento pleno requer o estabelecimento de relações interpessoais íntimas [...]” (Idem), principalmente nas crianças pequenas, que são mais dependentes dos adultos.

Neste sentido, os adultos desempenham um papel importante quando apoiam as crianças na resolução de tarefas em conjunto; mediando as interações; e promovendo a participação e colaboração das mesmas nas várias situações e momentos. Recorrendo a essa postura conseguem construir relações mais íntimas com as crianças.

Desta forma, cabe aos educadores e outros profissionais reconhecer as crianças como seres competentes em qualquer situação. Hohmann & Weikart (2011) referem que as crianças começam a construir noções sobre si próprias e sobre os outros quando lhes são proporcionadas interações e momentos nos quais estas vivenciem algumas das bases das relações humanas, como a confiança e a autonomia. Por isso, os profissionais de educação devem “desenvolver as interações, refleti-las, pensá-las e reconstruí-las [...]” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.28).

Wieder & Greenspan (2002, p.168) defendem a importância das interações e das relações, acreditando que

“as relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o seu desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria as bases para a aprendizagem em várias áreas importantes. [...] educadores e outros agentes educativos desempenham um papel de grande relevo num desenvolvimento emocional saudável da criança e, portanto, na sua capacidade para aprender”.

As crianças rodeadas de interações e relações construtivas e sinceras, que lhes transmitam bem-estar e confiança, encontram-se num ambiente propício à aquisição de inúmeras aprendizagens e funções cognitivas superiores, onde o afeto desempenha um papel essencial como motivador (cf. Wieder & Greenspan, 2002).

Nos momentos de refeição, e consoante a faixa etária das crianças, os adultos têm preocupações diferentes relativamente ao desenvolvimento das crianças e por isso intervêm de formas distintas. No entanto, “as pessoas que tomam conta de crianças procuram desenvolver relações positivas e recíprocas com elas – relações em que a palavra-chave é o encorajamento” (Post & Hohmann, 2011, p.14). É importante que o adulto encoraje constantemente a criança nas suas tarefas diárias, de forma a facilitar a sua participação. O adulto deve por isso incentivar as crianças a explorar, a experimentar, a fazer tentativas, promovendo seu interesse pelas tarefas e tornando, os momentos da refeição em momentos de bem-estar e ricos em aprendizagem. De acordo com Folque (2012, p.95)

“[...] o encorajamento é um reconhecimento do esforço, que ajuda [as crianças] a avaliar o seu desempenho, que se centra na força do seu

trabalho, apoiando-as desse modo a terem confiança na sua capacidade, demonstrando aceitação e respeito e é percebido como uma mensagem entre iguais e não como um “discurso superior” e paternalista”.

Na creche, os bebês e as crianças são ainda muito dependentes do adulto, e é necessário ter em atenção a introdução de alimentos, o “dar de comer”, a necessidade de exploração da comida, e principalmente a questão dos afetos. No jardim-de-infância já é possível que as crianças desempenhem um papel mais ativo nos momentos de refeição, ou seja, já se alimentam sozinhas (a maioria); podem participar na tarefa de pôr e levantar a mesa; e de se servirem. Nestas faixas etárias (3-6 anos) já são mais independentes do adulto, mas os afetos continuam a ser um aspeto fundamental.

Contudo, em qualquer idade é essencial encorajar as crianças nas suas ações, e ter respeito pela individualidade de cada criança, ou seja, pelos seus gostos, necessidades e ritmos, pois “a imersão de uma criança em um contexto alimentar é pontuada por ritmos [...]” (Poulain & Proença, 2003, p.253). Para isso acontecer é importante prestar atenção, apoiar o interesse em comerem sozinhas e envolver as crianças nas tarefas subjacentes a estes momentos da rotina. Por exemplo, os educadores gostam de dar de comer às crianças mais pequenas, mas precisam de estar atentos às suas necessidades e interesses, pois estas começam a dar sinais de que querem comer sozinhas, de querer explorar a sua comida com as mãos ou com um utensílio, como a colher. Neste sentido, os educadores

“procuram estruturar a sua relação com os bebês e crianças pequenas como uma forma de *parceria*. O que significa envidar todos os esforços para criar um sentimento de controlo partilhado de molde a que as crianças se sintam livres para levarem a cabo as suas ideias, bem como experimentarem e adaptarem as ideias dos outros às suas próprias necessidades” (Post & Hohmann, 2011, p.73).

Assim, são construídas relações pedagógicas positivas, onde “as crianças aprendem com maior êxito quanto mais forem animadas por uma eficaz «aliança» com os adultos, prestando-lhes apoio e privilegiando, mais do que a transmissão dos saberes e habilidades, a procura de estratégias construtivas do pensamento e da acção” (Malaguzzi, 1994, p.44). Tal significa que uma relação afetuosa, apoiante, consistente, atenta e sincera entre as crianças e os adultos é promotora de aprendizagens significativas e importantes para a

aquisição de várias competências que serão essenciais para o futuro das crianças, e antes de mais, para a sua vida presente.

Assim, é importante referir que as relações interpessoais afetam o desenvolvimento individual da criança de diferentes formas: primeiro, é através das relações que ocorre a socialização; segundo, as relações são bases ou recursos para a criança puder ser mais independente, pois promovem a exploração do espaço e de competências sociais em várias situações; e por fim, as relações que as crianças estabelecem irão servir de modelos para futuras relações que irão construir (cf. Portugal, 1998)

Neste sentido, as relações pedagógicas são muito importantes para as crianças terem boas experiências de primeiras relações. Cunha (1996, p. 59) defende que “os grandes educadores sempre encontram uma terceira via de relacionamento com os educandos, que promove directamente o seu crescimento, [...] Relacionamento que promove a autonomia e desemboca na colaboração e no amor”, ou seja, as relações pedagógicas que se estabelecem são a base de todas as aprendizagens que as crianças efetuam em contextos de educação de infância. E neste contexto, as relações afetuosas que se estabelecem nos momentos da refeição, através de diálogos, de sorrisos, de carinho e atenção são mais importantes do que alimentar as crianças.

De acordo com Post & Hohmann (2011, p.222), “durante as refeições, os educadores proporcionam uma atmosfera calma e descontraída, de modo a que as crianças possam comer e apreciar a sua refeição na companhia dos outros”, ou seja, é um momento que possibilita as interações e o fortalecimento de relações, e “para a criança, a hora da refeição torna-se cada vez mais uma hora de convívio social. Geralmente, enquanto as crianças comem, gostam de interagir com os outros e de ser parte integrante de uma conversa à volta da mesa” (Idem, p.220).

Assim, as relações das crianças com os seus pares também são muito importantes e contribuem para as suas descobertas e aprendizagens. As relações que as crianças constroem levam muitas vezes à colaboração entre ambas, ou ao auxílio quando necessário, pois como menciona Folque (2012, p.97)

“as interações com pares também desempenham um papel importante na aprendizagem das crianças. Os colegas são parceiros que estão envolvidos na aprendizagem e em actividades conjuntas, que se imitam

e ensinam uns aos outros e que, colaborativamente, se empenham em dar sentido ao mundo à sua volta [...]”.

Os pares podem auxiliar-se, tentando motivar para a realização de tarefas e reduzindo a frustração perante situações com maior dificuldade. Os comportamentos de imitação também são muito comuns, ajudando os pares a aprender.

No que diz respeito a estas relações, o educador deve ter um papel apoiante e “uma das formas de apoiar as relações que as crianças estão a construir é estar atento às relações que existem, ou que estão a emergir, entre elas, no contexto educativo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.605), ou seja, o educador pode procurar sentar ao lado uma da outra, nos momentos das refeições, duas crianças que têm uma boa relação, com o intuito de se ajudarem neste momento e de se sentirem mais confortáveis.

As relações estabelecidas entre os adultos responsáveis por um grupo de crianças, ou seja, entre a equipa pedagógica, também são fundamentais para que as crianças se desenvolvam e aprendam num clima seguro e coerente. Para isso, é essencial existir uma comunicação constante entre os elementos da equipa, de forma a que as suas ações se completem no que diz respeito às crianças. E quanto as perspetivas são diferentes é fundamental que os profissionais da educação cheguem a um consenso para não prejudicarem as crianças com ações ou palavras contraditórias. Assim, Hohmann & Weikart (2011, p.136) defendem que “para a equipa ser bem sucedida os seus membros necessitam construir relações de apoio entre eles através da comunicação aberta, do respeito pelas diferenças e da paciência”.

Concluindo, as relações em contexto educativo, principalmente as relações pedagógicas (entre o adulto e a criança) “[...] são mais do que um contexto, são sobretudo canais potencializadores de um largo leque de novas experiências [...]” (Portugal, 1998, p.22), que possibilitam às crianças bem-estar e desenvolvimento pessoal e social.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Este projeto de investigação tem como base o paradigma interpretativo e qualitativo, e é orientado pela investigação-ação. Assim, este capítulo irá incidir sobre os seus princípios e características, assim como sobre os procedimentos de recolha e tratamento de informação, sendo estes a observação participante, as notas de campo e o questionário. Por fim, irá ainda conter a caracterização dos dois contextos de estágio – a creche e o jardim-de-infância.

Importa referir a definição da situação-problema desta investigação-ação se centra nos momentos da refeição na creche e no jardim-de-infância. Assim, relembro que a questão de investigação-ação deste projeto é a seguinte:

Como organizar os momentos da refeição de forma a promover a autonomia e a participação das crianças?

A fim de compreender a questão acima enunciada, importa referir que surgiram algumas subquestões que foram elaboradas com o intuito de ajudar na identificação e compreensão de aspetos que poderão contribuir para a melhoria da situação-problema dos contextos de estágio. Assim, as questões que a seguir são explicitadas guiaram todo o processo de investigação-ação:

- Quais as atitudes adequadas da equipa pedagógica/educativa ou dos adultos responsáveis pelos momentos da refeição das crianças?
- Como pode a equipa promover aprendizagens nos momentos da refeição?
- Que aprendizagens podem ser realizadas neste momento?

Paradigma Interpretativo

Aires (2011, p.18) refere que “cada paradigma faz exigências específicas ao investigador, incluindo as questões que formula e as interpretações que faz dos problemas”. O paradigma interpretativo é, por isso, a base de investigação deste projeto, uma vez que procura, “[...] compreender a complexidade do fenómeno que [nos] preocupa” (Peshkin, 1988, in Walsh, Tobin & Graue, 2002, p.1038).

De acordo com Coutinho (2014, s/p) este paradigma “[...] pretende substituir as noções científicas de *explicação, previsão e controlo* [...] pelas de *compreensão, significado e ação*”.

Visto que a investigação interpretativa ocupa um lugar de destaque na investigação em educação de infância, dando voz e visibilidade às crianças e aos educadores quer perante situações que podem ser melhoradas quer perante práticas fragilizadas que podem ser reestruturadas, (cf. Walsh, Tobin & Graue, 2002) este é o paradigma adequado para esta investigação, uma vez que se pretende compreender a forma como decorre um determinado momento específico da rotina das crianças. De acordo com Coutinho (2014, s/p) “a abordagem interpretativa/qualitativa das questões sociais e educativas procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, [...] para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Latorre et al, 1996, p.42), tentando “[...] compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998, p.11).

Para facilitar essa compreensão é necessário haver uma estreita relação de comunicação, colaboração e negociação entre o investigador (neste contexto, a estudante) e o sujeito da investigação (profissionais da educação e o grupo de crianças) (cf. Walsh, Tobin & Graue, 2002), pois a interpretação que o investigador faz da situação, depende também da interpretação que o sujeito fez da mesma situação (cf. Coutinho, 2014). Ou seja, relativamente ao tema deste projeto, as educadoras fizeram as suas interpretações dos momentos de refeição, agindo de acordo com as mesmas. O papel do investigador (o meu) teve de ter em conta as interpretações das educadoras, para poder fazer a minha própria interpretação.

Nesta investigação, a visão de ambos, investigador e sujeito (educadoras), perante o fenómeno em estudo foi idêntica permitindo refletir sobre a situação. Bruner (1990) defende que a investigação interpretativa treina o olhar do investigador e do sujeito para uma outra perspetiva da situação, permitindo-lhes encontrar o significado atribuído às *acções situadas* do quotidiano, isto é, ações “situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interactivos dos participantes” (in Walsh, Tobin & Graue, 2002, p.1039).

Segundo Walsh, Tobin & Graue (2002, p.1056) “a interpretação ocorre enquanto o trabalho de campo ainda está a decorrer”. Neste sentido, a observação realizada pelo investigador desempenha um papel fundamental na recolha de informação, pois esta possibilita o retrato mais fiel possível da realidade observada, o que é essencial para a posterior interpretação.

Este retrato é apresentado em forma de narrativa, que é orientada por três critérios enunciados por Walsh, Tobin & Graue (2002, p. 1057):

- “O primeiro é interpretativo: o significado do actor passou para a narrativa?
- O segundo é a adequação das provas: as provas são bem apresentadas e ordenadas? [...]
- E o final é crucial: o investigador abordou questões de poder e de proveito próprio?”.

Estes autores acreditam ainda que “[...] o investigador interpretativo tem de se debater com cada uma destas questões, [...] no final, o significado e o valor dos estudos dos interpretativos dizem mais respeito aos leitores do que aos autores” (Walsh, Tobin & Graue, 2002, p.1057), pelo que se compreende que os resultados desta interpretação vão beneficiar os sujeitos da investigação.

Assim, em todo o processo de compreensão de um fenómeno, o investigador interpretativo deve “[...] através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores de infância, [...] – ouvir, conversar, interpretar, reflectir, descrever e narrar” (Walsh, Tobin & Graue, 2002, pp.1040-41).

Importa agora abordar as características que definem a metodologia de investigação qualitativa.

Investigação Qualitativa

Walsh, Tobin, & Graue (2002, p. 1037) mencionam que “a investigação qualitativa é muito diversificada, inserindo-se em inúmeras tradições teóricas e metodológicas”. Esta identifica-se com a perspetiva fenomenológica, ou seja, tenta “[...] compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan & Biklen, 1994, p.53), dando ênfase ao que é subjetivo no comportamento das pessoas. Também se apresenta com outra abordagem qualitativa, a etnometodologia. Nesta, “os etnometodólogos tentam compreender o modo como as pessoas percebem, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam” (Bogdan & Biklen, 1994, p.60). Nas duas abordagens, o objetivo é a interpretação da forma como as pessoas compreendem e constroem o seu quotidiano (cf. Bogdan & Biklen, 1994).

Os mesmos autores utilizam

“[...] a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16).

A investigação qualitativa passa, então, por um processo entre o campo (contexto de investigação), o texto (notas de campo, descrição de observações, etc.) e o leitor, sendo por isso um processo reflexivo e complexo (cf. Aires, 2011). Neste, “o investigador faz a *pesquisa no terreno*, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: *persuasão científica* que define e descreve a natureza da realidade social, e *persuasão epistemológica* que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade” (Aires, 2011, p.16).

Os sujeitos, enquanto indivíduos ativos e responsáveis pelos acontecimentos dos seus quotidianos, detêm a capacidade de construir e/ou modificar as suas realidades, as diferentes situações das suas vidas, influenciando, indiretamente, o comportamento dos outros participantes, sempre com o propósito de um rumo mais positivo (cf. Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo,

“[...] a utilidade da perspectiva qualitativa para os praticantes relaciona-se com o facto de vermos todas as pessoas como possuindo o potencial para se modificarem, tanto a elas próprias como ao meio, e de se transformarem em agentes de mudança nas organizações em que trabalham” (Bogdan & Biklen, 1994, p.284).

Para perceberem como os sujeitos se podem transformar em agentes de mudança, os investigadores qualitativos “recorrem à observação empírica por considerarem que é

em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana” (Bogdan & Biklen, 1994, p.70). Assim, os investigadores qualitativos estão interessados no comportamento e no pensamento natural dos indivíduos no seu quotidiano. Tentam por isso, “[...] agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.68). Este aspeto está ligado à relação que os investigadores estabelecem com os sujeitos, ou seja, os investigadores tentam integrar-se nos contextos para que a sua presença seja mais natural para os sujeitos. É por isso que “as abordagens qualitativas à investigação em educação de infância, que encaramos como extremamente vantajosas e estimulantes, divergem dos trabalhos quantitativos nos âmbitos da ética da investigação, noções de conhecimento, e relacionamento entre o investigador e o sujeito da investigação” (Walsh, Tobin & Graue, 2002, p.1037).

Para Bogdan & Biklen (1994), esta metodologia apresenta cinco características:

- A primeira evidencia que “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47). Os investigadores encontram uma ação educativa que desejam compreender, despendem muito do seu tempo nos locais, e tentam integrar-se durante o período de investigação.
- A segunda refere-se ao facto de que “a investigação qualitativa é descritiva” (p.48), uma vez que os investigadores qualitativos descrevem o que observam com muita minúcia e os dados recolhidos são apresentados por palavras ou imagens e não por números.
- A terceira revela que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49), ou seja, para os investigadores tudo o que foi executado para atingir os resultados é mais importante.
- A quarta faz alusão ao facto dos “investigadores qualitativos [tenderem] a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente [...]” (p. 50). Os investigadores vão recolhendo os dados, e com esses dados constroem afirmações que os aproximam de uma determinada situação.

- A quinta e última menciona que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p.50), isto porque, o interesse principal dos investigadores qualitativos é compreender o significado que os sujeitos da investigação atribuem às suas vidas.

As estratégias da investigação qualitativa permitem o enquadramento de algumas estratégias da metodologia de investigação-ação. Por isso, Coutinho considera a investigação-ação como uma modalidade da investigação qualitativa (cf. Coutinho et al, 2009). Por esse motivo, e visto a investigação-ação desempenhar o papel de metodologia principal deste projeto, é importante salientar os seus objetivos e fundamentar o recurso à mesma.

Investigação-ação

“A investigação-acção [...] alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa. Baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.300).

De acordo com Sanches (2005), a investigação-ação coloca em questão práticas das comunidades educativas, incitando à mudança dos modos de pensar e agir. Assim, pode ser considerada como um método de construção de novos conhecimentos e realidades no contexto escolar.

A investigação-ação é definida por Dick (2000) como

“[...] uma metodologia que tem o duplo objectivo de acção e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes: Acção – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa; Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade” (in Fernandes, 2006, p.4).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), na investigação-ação, o investigador envolve-se ativamente no contexto, orientando o motivo da sua investigação com base na objetividade e imparcialidade, e recolhendo os dados de forma sistemática e verdadeira, com a finalidade de promover mudanças significativas nas práticas educativas. Pode-se

afirmar que o objetivo da investigação-ação é “[...] a reflexão sobre a acção a partir da mesma” (Fernandes, 2006, p.4), ou seja, a identificação de uma prática fragilizada com o intuito de modificar ou melhorar as estratégias a que os profissionais da educação já recorrem, para que a prática seja mais eficaz. Para isso é necessária uma reflexão estruturada e cuidadosa das situações observadas.

Coutinho et al (2009, pp. 262-263), recorrendo a vários autores afirmam que a investigação-ação apresenta várias características, relevantes na metodologia desta investigação:

- Em primeiro lugar é uma metodologia “participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo” (Zuber-Skerritt, 1992).
- Em segundo lugar é “prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade” (Coutinho, 2005).
- Em terceiro lugar é “cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Cortesão, 1998).
- Em quarto lugar é “crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas os melhores práticas no seu trabalho [...] mas também, actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições” (Zuber-Skerritt, 1992).
- E por último é “auto-avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos”.

É importante reforçar que uma das principais características da investigação-ação é o seu ““processo de investigação em espiral” interactivo e focado num problema” (Fernandes, 2006, p.2). Isto significa que a investigação-ação se desenvolve em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão, onde é necessário planear a intervenção inicial e agir, interpretar e refletir sobre o resultado dessa ação e consoante esse resultado, planear a nova intervenção, avaliando no final da intervenção a sua eficácia (cf. Jaume Trilla (1998) e Matos (2004) in Fernandes, 2006).

Segundo Latorre, a investigação-ação tem como benefícios “[...] a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (in Coutinho et al, 2009, p.363).

Após enquadrar o paradigma e as metodologias que orientam o projeto e de as fundamentar teoricamente, importa salientar quais são os procedimentos de recolha e tratamento de dados.

Procedimentos de recolha e tratamento de informação

O procedimento de recolha de informação mais utilizado ao longo do projeto de investigação é as notas de campo resultantes da minha observação participante.

Para dar início a uma investigação, Costa (1986, p. 137) defende que “o principal instrumento de pesquisa é o próprio investigador e os principais procedimentos são a presença prolongada no contexto social em estudo e o contacto directo, em primeira mão, com as pessoas, as situações e os acontecimentos”.

A visão da situação-problema e da ação dos sujeitos de investigação pode ser obtida através de diferentes procedimentos de recolha de informação que permitem ao investigador “[...] decodificar o significado duma variedade de objectos e de símbolos, de acontecimentos e situações, de arranjos espaciais e de ritmos, de comportamentos e de estratégias, de declarações e de silêncios, de estilos de agir e de maneiras de pensar” (Idem, p.148).

Seguidamente são enunciados os procedimentos utilizados no âmbito deste projeto.

A observação foi o procedimento principal de recolha de dados. Neste projeto, a observação foi participante, uma vez que o investigador (estudante) tentou tornar-se membro dos grupos investigados (cf. Walsh, Tobin & Graue, 2002). A observação permite a recolha de dados sobre os momentos da rotina, os comportamentos, as interações das crianças e adultos e sobre toda a dinâmica do momento da refeição.

Segundo Costa (1986, p. 132), o investigador

“observa os locais, os objectos e os símbolos, observa as pessoas, as actividades, os comportamentos, as interacções verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observa as situações, os ritmos, os

acontecimentos. Participa, duma maneira ou doutra, no quotidiano desses contextos e dessas pessoas. Conversa com elas [...]”.

A observação é a fonte de recolha de informação mais fidedigna que um investigador pode ter, pois permite a descrição das situações observadas tal como elas ocorreram.

Ao procedimento de registo dessa descrição dá-se o nome de notas de campo, ou seja, são os registos das observações participantes dos investigadores, onde

“[...] dão uma descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa o decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Costa (1986, p.132) afirma que o investigador “registra, diária e sistematicamente: (a) observações e informações, (b) reflexões teóricas e metodológicas, (c) impressões e estados de espírito”. Estes registos devem ser bem realizados, facilitando o investigador quando este procura alguma informação específica.

Outro instrumento utilizado, de forma a enriquecer o estudo deste projeto foi o questionário. Para a construção do mesmo, pensei em questões que ajudassem a perceber a perspetiva das educadoras cooperantes e das auxiliares da ação educativa, face aos seus momentos de refeição. Após ser respondido, irei utilizar as respostas como reforço e fundamento das minhas descrições, observações e intervenções realizadas nos estágios. O questionário encontra-se em anexo.

Os questionários servem para recolher informação sobre uma determinada temática, não sendo necessária a presença direta do investigador (cf. Costa, 1986). De acordo com o mesmo autor,

“na recolha de informação via [...] questionário tem de se ter sempre em conta que, mesmo nas questões ditas mais objectivas, tudo o que se

obtem é uma declaração do sujeito sobre a observação que ele faz do seu próprio pensamento, comportamento ou situação” (Idem, p.142).

A finalidade do questionário será ter um registo da perspectiva dos sujeitos da investigação (educadoras e auxiliares) relativamente ao que consideram ser os momentos da refeição na rotina das suas crianças e de que forma é possível promover melhorias nesse mesmo momento. Neste processo de recolha das respostas do questionário, não consegui obter as respostas da auxiliar da ação educativa de jardim-de-infância, nem de uma das auxiliares de creche. As respostas obtidas encontram-se em anexo.

No que diz respeito ao tratamento da informação, este processo foi realizado ao longo dos estágios, ou seja, ao mesmo tempo que os dados foram sendo recolhidos. As reflexões cooperadas com as educadoras cooperantes ou com os orientadores de estágio provocaram a reflexão imediata sobre as diferentes situações observadas. Esta análise era sistemática e contribuiu para o avanço do estudo e para a compreensão da questão de investigação-ação. Segundo Costa (1986, p. 144)

“[...] a própria natureza do método intensivo de campo implica que, à medida que a recolha de informação se vai processando através do desencadeamento integrado das acções de pesquisa, o investigador esteja permanentemente a proceder a uma classificação e a uma interpretação dos dados”.

O investigador deve também tentar agrupar os dados que recolhe de acordo com aspetos idênticos que encontra nos seus registos. Bogdan & Biklen (1994, p. 211) mencionam que o investigador deve “[...] [percorrer] os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, [...] escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões”.

O tratamento das respostas do questionário não é feito através de categorias, vai-se basear em excertos das respostas que irão complementar as observações, assumindo assim a voz dos autores (educadoras e auxiliares).

A análise destas respostas exige rigor, “o cruzamento da informação recolhida com as várias técnicas e a sua cuidada interpretação permite compreender melhor a situação problemática [...]” (Sanches, 2005, p.138).

Caraterização das instituições

Para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido neste capítulo do relatório, apresento a caraterização das instituições onde decorreram os estágios. Importa referir que esta caraterização é baseada nos produtos académicos elaborados no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio em Creche e Estágio em Jardim-de-Infância. Como já referi, de modo a garantir a confidencialidade, as instituições serão designadas por Instituição A e B.

Instituição A – Creche

A instituição onde decorreu o estágio em creche é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, inaugurada em 2012, localizada em Setúbal.

De acordo com o Projeto Educativo da Instituição (2014/2017), a instituição

“[...] visa promover condições favoráveis ao nível da estrutura nuclear familiar que permitam uma melhor conjugação família/emprego e que em simultâneo, aumente a capacidade de resposta para a população portadora de deficiência na 1ª infância via inclusão e promoção do exercício de uma cidadania de pleno direito”.

Esta instituição tem capacidade para 39 crianças distribuídas por três grupos, organizados pelas seguintes salas: 1º berçário dos 0 aos 12 meses com capacidade para oito crianças; sala dos 12 aos 24 meses com capacidade para treze crianças; e sala dos 24 aos 36 meses com capacidade para dezoito crianças. Para os dois primeiros grupos, a equipa pedagógica de sala é constituída por uma educadora e duas auxiliares da ação educativa, e no grupo dos 24 aos 36 meses, a equipa é constituída por uma educadora e por uma auxiliar de ação educativa.

Relativamente à organização interna da instituição, esta é composta por uma coordenadora pedagógica, que também desempenha funções de educadora na Creche; duas educadoras; cinco auxiliares da ação educativa; duas auxiliares dos serviços gerais (limpeza, cozinha); uma técnica de psicomotricidade; uma técnica superior de educação especial e reabilitação e uma técnica de serviço social, que se desloca à Creche uma vez por semana para tratar de questões de nível social das famílias.

Em termos de funcionamento da equipa educativa da instituição, cada educadora acompanha o seu grupo de crianças na mudança de sala, ou seja, acompanha o grupo durante os três anos de creche. Relativamente às auxiliares da ação educativa, uma mantém-se com a educadora e o grupo, enquanto a outra permanece na mesma sala, iniciando-se com outro grupo de crianças e com outra educadora. Este processo repete-se todos os anos, mas a mesma auxiliar não faz mudança de sala dois anos seguidos.

O espaço físico da instituição funciona numa moradia de dois pisos que foi completamente reconstruída, de acordo com as normas estabelecidas, sendo que as salas se localizam no piso superior e o refeitório, cozinha e espaços administrativos no piso inferior.

A filosofia educativa da instituição processa-se através do trabalho colaborativo entre todos os elementos da comunidade educativa que, desta forma, proporcionam um ambiente adequado, de desenvolvimento harmonioso e de bem-estar para as crianças, permitindo que realizem as suas aprendizagens e cresçam de forma saudável. Para que tal seja possível,

“[...] é essencial o estabelecimento de um vínculo afetivo coeso e seguro com a criança e com a família. [...] Afetividade, Conforto, Bem-estar e Segurança são as linhas gerais deste Projeto Educativo, centrando a sua intervenção no equilíbrio físico, emocional e cognitivo da criança” (Projeto Educativo da Instituição A 2014/2017).

Instituição B – Jardim-de-Infância

A instituição B localiza-se no concelho de Almada, é um estabelecimento de ensino particular, laico, criado nos termos do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo e goza de uma autonomia pedagógica, financeira, administrativa, entre outras. As instalações destinam-se às valências de Creche, Jardim-de-Infância, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico.

Relativamente à organização da instituição esta apresenta uma estrutura diretiva constituída pelo Conselho de Gerência e pela Direção Pedagógica, cada um composto por três docentes. Da estrutura faz ainda parte a Direção Financeira e a Direção

Administrativa e de Recursos Humanos, cada uma constituída por apenas um docente. Existe, ainda, um Conselho Pedagógico que tem como função assegurar a coordenação e a supervisão pedagógicas bem como a orientação da vida educativa. Este conselho depende diretamente do Conselho de Gerência.

No que respeita à capacidade da instituição, a creche integra 54 crianças desde os 2/3 meses aos 3 anos, distribuídas por 5 grupos (berçário, salas rosa, vermelha, laranja e lilás). Quanto à valência de jardim-de-infância, integra 108 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, organizadas em 5 grupos (salas verde, branca, castanha, amarela e azul). O ensino básico (1º, 2º e 3º ciclo) é frequentado por 260 crianças.

O espaço físico da instituição funciona num edifício de dois pisos. No piso inferior situam-se as salas de creche e jardim-de-infância, o ginásio, o refeitório/cozinha, a receção, bem como a zona dos serviços administrativos. No piso superior localizam-se as salas do Ensino Básico, juntamente com o refeitório, auditório, sala de música, gabinete de psicopedagogia, laboratórios, sala de informática, entre outras salas de apoio.

Encontram-se, ainda, em funcionamento outras áreas funcionais consideradas como órgãos de apoio aos seus alunos e funcionários. Sendo elas, a área da alimentação, higiene e limpeza e a área de manutenção e segurança (estas são diretamente dependentes do conselho de gerência); o centro de recursos educativos, o complexo gimnodesportivo, o laboratório e a sala de informática, salas de artes visuais e o auditório (dependentes da direção pedagógica); a área de atividades extracurriculares e escolas, a área da vigilância, a área de transportes, a área administrativa, a área de pessoal e a área de saúde, higiene e segurança no trabalho (dependentes da direção de recursos humanos); a área da contabilidade e a área financeira (dependentes da direção financeira).

Esta Instituição dispõe também de um gabinete de psicopedagogia que presta apoio técnico e consultivo nos domínios psicoeducacional e pedagógico.

As linhas orientadoras da valência de Jardim-de-Infância fundamentam-se na Lei de Bases da educação pré-escolar, nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nas dinâmicas essenciais do Movimento da Escola Moderna, na Metodologia de Projeto, e nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. (Plano Curricular de Grupo 2014/2015) O espaço desta valência está pensado e organizado em função das

crianças e adequado aos seus interesses e necessidades, com o intuito de as ajudar a uma melhor compreensão do mundo que as rodeia e que visa facilitar-lhes as aprendizagens formais da escola assim como para o sucesso na vida.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo do relatório, são apresentadas e interpretadas as situações observadas e vivenciadas durante os dois estágios. Todas as situações apresentadas baseiam-se em dois tipos de registo distintos, mas complementares entre si: notas de campo que realizei ao longo da minha intervenção nos estágios e reflexões cooperadas elaboradas com as educadoras cooperantes no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio em Creche e Estágio em Jardim-de-Infância.

O meu estágio em Creche decorreu numa sala com um grupo de 13 crianças com idades compreendidas entre os 12 e os 24 meses. E o estágio em Jardim-de-Infância decorreu numa sala com um grupo de 23 crianças entre os 5 e os 6 anos.

- **Creche**

Antes de proceder à descrição e interpretação das situações que vivenciei, ao mesmo tempo que menciono e reflito sobre as minhas intervenções, penso que é importante descrever como se organizavam os momentos da refeição no início do estágio.

Na Creche, os momentos de merenda a meio da manhã, ocorriam por volta das 10 horas. A educadora solicitava às crianças que se sentassem na área do tapete, contando uma pequena história ou cantando uma canção para as acalmar. Uma das auxiliares da ação educativa dirigia-se à cozinha para preparar os pães com manteiga, cortando-os em quartos. Ao regressar à sala, distribuía o pão pelas crianças, por vezes enquanto a educadora continuava a contar uma história ou a cantar, para que estas permanecessem sentadas enquanto comiam. No entanto, isso nem sempre era possível, pois as crianças levantavam-se e dirigiam-se a outros espaços e materiais da sala que despertavam a sua atenção, sendo difícil mantê-las sentadas.

O almoço iniciava-se por volta das 11h30. As crianças das duas salas (12 aos 24 meses e 24 aos 36 meses) deslocavam-se ao refeitório (espaço polivalente), acompanhadas das respetivas educadoras e auxiliares da ação educativa.

No refeitório, encontravam-se 5 mesas retangulares e 6/7 cadeiras altas para as crianças mais pequenas. Quatro mesas estavam destinadas para as crianças dos 24 aos 36 meses e uma mesa e as cadeiras altas para as crianças dos 12 aos 24 meses, ou seja, o grupo de crianças com quem realizei o meu estágio. Ao chegarem ao refeitório, as

crianças dirigiam-se às suas mesas e sentavam-se, por norma, nos mesmos lugares. As crianças mais pequenas eram colocadas por um adulto nas cadeiras altas. A equipa pedagógica não interferia se as crianças se sentassem em lugares diferentes. Assim, as crianças estavam sentadas e esperavam que a equipa pedagógica lhes colocasse a comida à frente, levando consigo a colher. Ou seja, as mesas encontravam-se vazias quando as crianças chegavam ao refeitório.

O almoço era confeccionado num espaço externo (uma outra valência da instituição) e era transportado para a Creche, onde a auxiliar dos serviços gerais recebia a refeição e procedia à sua preparação e dividia a comida pelas tigelas e/ou pratos das crianças, em quantidades idênticas, pelo que não era dada atenção à individualidade de cada criança, pois a auxiliar dos serviços gerais estava sempre dentro do espaço da cozinha, observando parte do refeitório pela janela/bancada de visualização entre os espaços. Não se relacionava diretamente com as crianças, logo não conhecia a individualidade de cada criança, isto é, o que cada uma gostava de comer e a quantidade que comia.

No momento de almoço, as crianças comiam a sopa em tigelas pequenas, e depois o segundo prato, ou seja, os sólidos também numa tigela pequena, e por fim a sobremesa, fruta que lhes era dada para a mão ou gelatina dentro de um copo. De referir que todos os utensílios eram de plástico. As crianças não costumavam beber líquidos às refeições. A educadora cooperante apenas serviu água às crianças, cerca de três vezes, e após o momento da refeição. Algumas crianças solicitavam mais comida aos adultos presentes e estes respeitavam o seu pedido. Assim como era respeitada a vontade quando não queriam comer tudo.

Embora fosse um momento comum aos dois grupos, as equipas pedagógicas de cada sala encarregavam-se de responder às necessidades das crianças do seu grupo. No entanto, caso fosse necessário, a equipa educativa dava apoio a todas as crianças.

Neste momento, as crianças tinham liberdade para explorarem a comida, sendo autónomas na sua própria alimentação e não sendo obrigadas a comer tudo. Contudo, as crianças mais pequenas ainda precisavam de ajuda, sendo que a sopa lhes era dada pelo adulto. Quanto ao segundo prato era dada liberdade à criança para que explorasse os alimentos e os levasse à boca. Por vezes faziam-no com as mãos, facto que era encarado

pela equipa pedagógica como estando dentro dos parâmetros do desenvolvimento da criança, e por isso era apoiado.

No momento do lanche, quando todas as crianças já estavam acordadas, com higiene feita e vestidas, dirigiam-se com a equipa pedagógica para o refeitório, onde procediam ao momento da refeição do lanche. Este decorria normalmente por volta das 15h30, mas dependia dos horários da sesta, sendo por isso também um momento com horários flexíveis. Uma vez mais, os grupos das duas salas permaneciam em simultâneo no refeitório, originando barulho e agitação. Contudo, esta era menos frequente que na hora do almoço. Os procedimentos dos adultos eram iguais aos do almoço. As crianças sentavam-se no lugar à sua escolha ou eram colocadas nas cadeiras altas e esperavam que os adultos lhes dessem a comida. O adulto dava de comer às crianças mais pequenas e auxiliava as mais crescidas, dando sempre espaço a estas últimas para comerem autonomamente. O lanche variava entre iogurte e pão, pão e fruta, iogurte com fruta e, uma vez mais, era preparado pela auxiliar dos serviços gerais (cozinheira), de igual modo para todas as crianças, não tendo em contas as necessidades pessoais de cada uma.

Em ambos os momentos da refeição, à medida que as crianças terminavam, os adultos levantavam os utensílios e pediam às crianças para permanecerem sentadas até que todas as crianças do grupo acabassem de comer. No entanto, tal nem sempre era possível, e nessas circunstâncias, um dos adultos levava as crianças que já tinham terminado para procederem à higiene, ficando outro adulto no refeitório. Enquanto estagiária, permanecia onde fosse mais conveniente para a equipa pedagógica, e isso dependia do número de crianças que já tivesse, ou não, terminado a sua refeição.

Observações e Intervenção

Neste ponto, irei referir e explicitar as observações e as intervenções realizadas, refletindo sobre as mesmas.

No estágio em Creche, uma das primeiras observações que realizei e que me fez focar a atenção nos momentos de refeição foi o facto de as crianças comerem sozinhas numa faixa etária tão precoce, pois nunca tinha observado esta situação ao longo do meu percurso quer pessoal, quer académico. Contudo, “a vida da criança é o seu

desenvolvimento sensorial e motor e a sua autonomia existe e desenvolve-se, desde o início, a partir das suas experiências sensoriais e motoras” (Chokler, 2015, p.9).

“Cinco crianças estão sentadas na mesa, enquanto as outras sete se encontram sentadas nas cadeiras altas. A L., a S. e o D. pegam nas colheres e comem a sopa autonomamente. O G. põe sopa na colher e entorna na mesa. O M., a M., a E. e a D. esperam que um adulto lhes dê a sopa” (Nota de campo 2, 16.10.2014, almoço, refeitório).

Segundo a educadora, é importante não incutirmos a colher às crianças e dar-lhes liberdade para experimentar sozinhas e participarem de forma ativa no momento da refeição, porque só assim irão aprender a fazê-lo corretamente. Post & Hohmann (2011, p.221), defendem que os bebés “[...] estão interessados em pegar na comida com os seus dedos, levar uma colher à boca e explorar os alimentos com as mãos [...]”. A sua participação ativa passa, então, por comerem com as mãos, algo que considere muito interessante, pois os adultos não estão preocupados com o facto das crianças se sujarem e sujarem tudo à sua volta.

“O M. tem o segundo prato à sua frente. É peixe com batata cozida, feijão-verde e cenoura. O M. mexe na comida com a colher. Pousa a colher na mesa. Agarra bocados de peixe, batata e cenoura e põe na boca. Escolhe os bocados de feijão-verde e põe de parte, colocando-os na mesa” (Nota de campo 4, 23.10.2014, almoço, refeitório).

Como já mencionei, constatei que este momento era o momento mais agitado da rotina. Na minha perspetiva, isso deve-se ao facto de serem muitas crianças a comer ao mesmo tempo, pois comiam simultaneamente as crianças dos dois grupos, (12 aos 24 meses e dos 24 aos 36 meses), num total de trinta e uma crianças.

“Devemos ter em atenção o número de adultos em relação ao número de crianças, os tempos de espera devem ser reduzidos ao máximo, devemos respeitar o ritmo próprio de cada criança e encoraja-la neste momento, nunca com punições para algo que deve ser agradável e prazeroso” (Resposta ao questionário, 27.09.2015, Educadora de Creche).

Refleti colaborativamente com a educadora acerca desta situação e de tentar tornar este momento mais calmo e tranquilo, sugerindo levar umas músicas clássicas. Esta sugestão foi aceite pela educadora e foi posta em prática na semana seguinte.

Decidimos explorar a minha proposta. Deste modo, coloquei músicas clássicas de forma a tornar o ambiente mais tranquilo. Infelizmente só foi possível explorar esta proposta um dia, pois ocorreram imprevistos técnicos que impossibilitaram a sua concretização (o leitor de DVD não leu o CD). Apesar do pouco tempo e da proposta não ter permitido que o ambiente ficasse menos agitado, e após reflexão sobre esta experiência com a educadora, compreendemos que a mesma se deveria manter. Constatámos que, no início as crianças ficaram mais calmas, devido ao fator surpresa, mas rapidamente voltaram ao ambiente agitado, habitual neste momento da rotina. De qualquer forma, a educadora cooperante considerou que era possível ser uma experiência bem-sucedida e por isso devia ser repetida, e que devíamos repensar outras estratégias de forma a concretizar os objetivos a que nos propusemos.

Posteriormente, a educadora e eu compreendemos que estes momentos são mais agitados quando o grupo dos 24 aos 36 meses está presente no espaço das refeições. Este comportamento é natural pois “dos 2 aos 3 anos de idade, a criança torna-se cada vez mais fluente linguisticamente” (Rigolet, 2006, p.90), ou seja, as crianças desta faixa etária estão numa fase de desenvolvimento linguístico emergente e numa constante descoberta do outro. Assim em todos os momentos, incluindo a refeição, assistimos a uma crescente comunicação entre os pares. Desta forma, e uma vez que o espaço do refeitório é amplo, criando eco, tornava-se por vezes mais difícil gerir o ruído. Assim, constatei ser de extrema importância a implementação da estratégia de pôr música clássica a tocar nestes momentos de refeição (cf. Nota de campo 5).

Durante a implementação desta proposta (músicas clássicas), verifiquei que se a música já estivesse a tocar quando as crianças entravam no refeitório, o ambiente ficava mais calmo. Num dos dias, as crianças da sala dos 24 aos 36 meses quando chegaram ao refeitório começaram a dançar ao som de uma música clássica mais animada. Percebi também que o ambiente fica mais agitado, quando o grupo dos 24 aos 36 meses realizava, antes do momento da refeição, atividades que exigissem mais movimento. Num dos dias, em que a hora de almoço foi mais agitante, este grupo tinha estado a fazer exercícios de desenvolvimento motor global antes desse momento. As crianças não estavam quietas

nos seus lugares, algumas colocavam-se debaixo das mesas, e gritavam constantemente. Na minha perspetiva, este tipo de atividades ou exercícios antes de momentos que pretendem ser mais tranquilos, não são uma ideia positiva, pois provoca um aumento de energia nas crianças. Para tentar amenizar este ambiente, e enquanto se aguardava que as refeições estivessem preparadas, as auxiliares e eu cantámos algumas músicas, proposta que foi continuada pelas educadoras. “Temos duas salas a almoçar no refeitório ao mesmo tempo. O barulho e a agitação acabam por atenuar quando alguém começa a cantar. As canções são um ótimo recurso” (Resposta ao questionário, 27.09.2015, Auxiliar da Ação Educativa de Creche). Considero esta proposta muito eficaz nestes momentos, pois verifiquei um resultado positivo sempre que a utilizava.

“O grupo de crianças dos 24 aos 36 meses chegou ao refeitório a gritar e a correr para as mesas, às 11h35. A auxiliar da educação desse grupo chamou-os à atenção, pedindo que estivessem sentados. Eu comecei a cantar uma canção. As crianças olharam para mim e calaram-se. As auxiliares presentes no refeitório também começaram a cantar. As crianças olhavam para nós enquanto cantávamos e mimávamos a canção. Algumas crianças cantavam partes da canção. O ambiente ficou mais tranquilo” (Nota de campo 6, 05.11.2014, almoço, refeitório).

Durante o período de estágio, a meio do mês de novembro, as educadoras refletiram sobre o momento da refeição e procederam a uma alteração no horário. Decidiram que deveria haver uma diferenciação nos horários de almoço dos dois grupos de creche, de forma a tornar esta rotina mais tranquila para as crianças. Esta alteração já tinha sido proposta por mim à educadora cooperante, que concordou com a mesma, mas revelou não existir possibilidade para a implementar naquele momento. Após reflexão em equipa, a educadora cooperante informou-me que as crianças da nossa sala iriam iniciar a sua hora de almoço por volta das 11h20 enquanto o grupo dos 24 aos 36 meses começaria por volta das 11h45. Ou seja, o período de permanência dos dois grupos no refeitório em simultâneo foi reduzido. Procedeu-se a esta alteração de forma a minimizar o ruído que se verificava no refeitório, tornando assim o momento da refeição mais calmo e tranquilo. Considero esta mudança como algo muito positivo para o ambiente da creche, para as crianças e para a própria equipa educativa. Contudo, como a refeição (almoço) não era confeccionada na instituição, nem sempre estava preparada à hora de almoço das crianças, o que fez com que estas, por vezes, tivessem de aguardar à mesa, contrariando

o preconizado por Abramowicz & Wajskop (1999, p.28) que referem que “a rotina deve prever pouca espera das crianças, principalmente no que se refere à higiene e à alimentação”.

Esta diferenciação de horários foi implementada conjuntamente com proposta de audição de música clássica. Em reflexão com a educadora, concluímos que se observava uma diferença significativa no ambiente no momento da refeição, não só porque o tempo comum dos dois grupos no espaço do refeitório era mais reduzido, mas também porque ao existirem horários de refeição distintos a cozinha conseguia dar uma resposta mais rápida e organizada às necessidades, diminuindo assim os tempos de espera que se verificavam. “[...] a maior dificuldade prende-se com o tempo de espera entre a sopa e o segundo. As crianças ficam agitadas, querem sair da mesa [...]” (Resposta ao questionário, 27.09.2015, Educadora de Creche).

Num dos dias em que ocorreu um maior tempo de espera, foi implementada uma nova estratégia pela educadora no momento que antecede a refeição. Enquanto os dois grupos (12 aos 24 meses e 24 aos 36 meses) estavam no refeitório a aguardar pela refeição, a educadora contou uma história de forma cativante, utilizando diferentes entoações, expressões e deslocando-se pelo espaço do refeitório.

“Descemos com as crianças para o refeitório às 11h25. Sentámos a crianças mais pequenas nas cadeiras altas e pedimos às crianças mais velhas para se sentarem na mesa. O G. e o R. e levantam-se. A auxiliar e eu vamos atrás deles para os voltar a sentar. O grupo de crianças dos 24 aos 36 meses chegam ao refeitório. A auxiliar e a educadora dizem-lhes para se sentarem. O almoço não está pronto. As crianças ficam irrequietas e fazem muito barulho. A minha educadora começou a contar uma história. Vai em direção à porta do exterior, para, e faz uma expressão mais séria. Continua a andar, devagar, enquanto narra a história. Volta a parar e dá um grito. Faz uma expressão assustada e corre para trás. As crianças seguem-na com o olhar. As crianças riem-se e olham-na atentamente. Só se ouve a educadora” (Nota de campo 3, 23.10.2014, almoço, refeitório).

Este momento, que de outra forma seria agitado, transformou-se numa espera tranquila e atenta à história que foi contada. Percebemos que era uma excelente forma de

manter o ambiente calmo e relaxante, do qual as crianças necessitavam. No entanto, penso que poderia existir uma melhor comunicação entre as profissionais da educação e a auxiliar dos serviços gerais, de forma a que as equipas pedagógicas não se deslocassem para o refeitório com os grupos de crianças sem que as refeições já estivessem preparadas, evitando longos tempos de espera.

Durante o estágio observei e registei dois comportamentos que julgo bastante positivos e curiosos, no momento da refeição (almoço). O primeiro está relacionado com uma criança que não manifestava interesse na alimentação oferecida pela creche, principalmente a sopa e o segundo prato. No entanto, a fruta e o lanche comia com satisfação.

“O S. está sentado numa cadeira alta. A educadora aproxima-se dele com a tigela de sopa. Enche uma colher de sopa e tenta dar-lhe. O S. vira a cara. A educadora insiste, e o S. volta a virar a cara. A educadora insiste novamente e o S. começa a chorar ao mesmo tempo que vira a cara. A educadora para de insistir e vai buscar o segundo prato. Põe o segundo prato à frente do S. Ele observa o prato e afasta-o. Espera um bocado e manda o prato para o chão” (Nota de campo 1, 15.10.2014, almoço, refeitório).

Foram utilizadas diferentes estratégias, como dar-lhe apoio na refeição; deixá-lo ser autónomo neste momento; expor fotografias de um dia em que a criança comeu a sopa no espaço do refeitório, de modo a incentivá-la a comer; experimentar diferentes alimentos juntos de forma a melhorar o seu gosto; colocar mais condimento (sal) na sua comida; entre outras, e nada resultou. Depois das diversas tentativas para que esta criança se alimentasse adequadamente, a educadora decidiu dar-lhe um garfo de plástico sem muitas expectativas e foi apoiar outras crianças. Quando olhámos para a criança, surpreendemo-nos quando verificámos que esta estava a comer autonomamente, sem qualquer insistência da nossa parte. É papel do adulto “[...] apoiar os processos de compreensão que as crianças iniciam de forma ativa e muitas vezes autónoma, através do seu ilimitado desejo de descobrir e dar sentido ao ambiente e situação humana em que vivem” (Ferri, 2015, p.35), pois esta criança procurava dar sentido aos seus momentos de refeição.

“O S. tem o garfo na mão. Olha para o prato e põe comida no garfo. Leva o garfo à boca e olha à volta. Mastiga e mexe a comida com o garfo. Volta a pôr comida no garfo e come” (Nota de campo 8, 25.11.2014, almoço, refeitório).

No dia seguinte, a educadora voltou a recorrer a esta estratégia e o facto é que a criança estava novamente a comer, o que me levou a pensar que esta estratégia resultou. “[...] as crianças são encorajadas a comer autonomamente, os talheres e louças utilizadas são o mais real possível, (tigelas para a sopa, prato raso para o segundo e os talheres adequados...)” (Resposta ao questionário, 27.09.2015, Educadora de Creche). Ao refletir percebi que esta mudança no comportamento da criança pode estar relacionada com o facto de o garfo ser o talher que utiliza em casa e, por isso, é o que faz parte da sua realidade, pois como defendem Seabra & Moura (2005, p.79) “os utensílios usados para a alimentação infantil refletem as expectativas culturais para que a criança insira-se no grupo e adote suas práticas em relação à alimentação”.

O segundo comportamento mostrou o quanto a criança tem vontade de participar no momento da refeição, pois “sabe-se que mesmo as crianças pequenas têm interesses e vontade própria, quando se trata de comer, dormir [...]” (Lill & Prott, 2015, p.12) e é um ótimo exemplo da sua autonomia. A criança em questão tinha acabado de comer.

“A L. levantou-se da cadeira, pegou na tigela e na colher e dirigiu-se ao balcão da cozinha. Esticou-se e empurrou a tigela para cima do balcão. De seguida colocou a colher em cima do balcão. Olhou para mim, pois estava a observá-la e disse: - Já tá. Respondi: Muito bem, L. e esta sorriu e voltou a sentar-se” (Nota de campo 7, 05.11.2014, almoço, refeitório).

Como já referi, as crianças faziam a sua refeição em tigelas pequenas e utilizam colheres como utensílio. Durante o estágio, num momento de reflexão com a educadora e com a orientadora de estágio, discutimos e considerámos mais adequado servir a segunda parte da refeição em pratos de plástico e utilizando como utensílio o garfo. Pretendíamos assim equiparar os utensílios utilizados à realidade de casa. Esta sugestão foi apenas implementada para as crianças que efetuavam a sua alimentação autonomamente, pois para as crianças mais novas, que ainda necessitavam da ajuda do adulto na alimentação, continuaríamos a usar tigelas e colher, uma vez que estas não tinham uma participação tão ativa neste momento. Quando intervinham, utilizavam as

mãos como forma de exploração da comida, colocando a colher de parte. Inicialmente, apenas se procedeu à implementação dos garfos, e neste contexto observei uma criança que, pela forma como segurava o garfo, despertou a minha atenção.

“Colocámos o segundo prato à frente do D. Ele pega no garfo pela parte mais larga do utensílio, enche com comida e come. Tenta picar a massa com o garfo. Consegue e come. Volta a tentar” (Nota de campo 10, 08.12.2014, almoço, refeitório).

A criança era uma das mais velhas do grupo e recorreu à preensão digital para segurar o garfo, utilizando o movimento de picagem. Este comportamento demonstrou que a criança está confortável com a utilização deste utensílio, sendo autónoma no momento de refeição, mesmo este tendo sofrido modificações.

Posteriormente, questionei a educadora sobre a possível utilização de pratos em vez de tigelas, na segunda parte da refeição. Esta mostrou-se novamente bastante recetiva à sugestão e referiu, ainda, que concorda em dar utensílios às crianças que se aproximem da sua realidade e que facilitem os seus movimentos, pois essa medida está mais de acordo com as práticas democráticas defendidas pela educadora como a crescente participação e a autonomia das crianças. Desta forma, estas propostas seriam aplicadas futuramente no momento da refeição, de maneira a torná-lo mais agradável e enriquecedor para o desenvolvimento das crianças. No entanto, por motivos de organização da instituição não foi possível aplicar estas mudanças durante o período de estágio.

Relativamente ao momento do lanche, registei ao longo do estágio que as crianças estavam mais calmas neste momento. Os dois grupos encontravam-se no espaço do refeitório ao mesmo tempo, mas a agitação era menor do que no momento de almoço. Na minha perspetiva, esta diferença devia-se ao facto de o momento anterior ao lanche ser um momento tranquilo (hora da sesta), o que permitia que esta refeição fosse também mais calma. O lanche é também um momento em que as crianças participam e adquirem cada vez mais a sua autonomia.

“O grupo de crianças dos 12 aos 24 meses está no refeitório a iniciar o momento do lanche. As crianças estão calmas e sentadas. O lanche é pão e gelatina. A gelatina é servida num copo. O D., a L. e a S. estão a comer a gelatina com a colher. O G. põe a mão dentro do copo, tira um

bocado de gelatina e come” (Nota de campo 9, 03.12.2014, momento da refeição - lanche).

No que diz respeito ao momento da merenda da manhã, observei por diversas vezes, que quando não queriam comer mais, as crianças dirigiam-se a um adulto, entregando-lhe o resto do pão. As crianças mais novas do grupo largavam o pão no chão, demonstrando assim que não desejavam mais. Em alguns momentos, solicitei às crianças mais velhas que fossem colocar o resto no caixote do lixo da casa de banho. Estas deslocavam-se a esse espaço e realizavam a tarefa, independentemente, sendo que eu só ficava a observar se a executavam, felicitando-as no fim. Com esta atitude pretendia encorajar as crianças a serem mais independentes do adulto, pois “[...] o docente ilumina o objectivo e põe-se detrás, apoiando o educando que se move por si [...]” (Cunha, 1996, p.62).

- **Jardim-de-Infância**

Tal como procedi no ponto referente à creche, irei descrever como se processavam os momentos da refeição no início do meu estágio em jardim-de-infância e, posteriormente, procederei à descrição e interpretação das situações que vivenciei, ao mesmo tempo que menciono e reflito sobre as minhas intervenções.

O momento da refeição do almoço no jardim-de-infância realizava-se no refeitório, por volta das 11h45/12h. Neste espaço juntavam-se todos os grupos das salas de jardim-de-infância, sendo por isso um momento muito agitado e ruidoso. O espaço do refeitório é de grandes dimensões, mas têm cerca de 18 mesas redondas, o que ocupa bastante espaço.

As crianças que integravam o grupo com quem realizei o estágio dirigiam-se aos seus lugares, já definidos pela equipa pedagógica. Cada sala tinha três/quatro mesas pré-estabelecidas, de forma a facilitar a organização dos grupos. Os utensílios eram dispostos nas mesas pelas cozinheiras, assim como as refeições eram servidas nas tigelas e pratos pelas mesmas e colocados em cima da bancada. Para as mesas, as tigelas e pratos eram transportados pela equipa pedagógica. A equipa pedagógica do grupo começava por distribuir as tigelas com as sopas, esperavam que as crianças terminassem de as comer para as levantar e posteriormente levavam os segundos pratos. Só depois de todas as

crianças estarem servidas é que iam solicitar a sua refeição e sentavam-se à mesa com as crianças. À medida que terminavam a o segundo prato, as crianças levantavam o seu prato, mas com o consentimento do adulto, para que este se certificasse que a criança se alimentava devidamente e se a resposta fosse positiva, estas levavam o mesmo até ao balcão da cozinha. Depois, iam escolher a fruta que desejavam, tiravam um prato pequeno do armário e regressavam à mesa onde concluíam a sua refeição. Após a mesma, as crianças transportavam todos os seus utensílios até ao balcão da cozinha.

A água era servida por um adulto, pois o jarro da água estava muito cheio e só era colocado um para cada sala. Se as crianças pretendessem mais água podiam ser elas a servirem-se pois o jarro já estava mais vazio. No entanto, muitas crianças solicitavam a ajuda de um adulto. A salada também era servida por um adulto, que colocava uma luva de plástico e questionava as crianças sobre o que queriam e colocava em cada prato o que as mesmas pediam. Relativamente ao segundo prato, se as crianças pretendessem repetir, deslocavam-se ao balcão da cozinha com o seu prato e solicitavam mais.

O momento do lanche decorria de forma semelhante, o tabuleiro com os pães encontrava-se numa das mesas de cada sala, assim como os iogurtes, ou os copos com sumo ou leite, quando as crianças e a equipa pedagógica chegavam ao refeitório. A distribuição do pão, dos copos ou iogurtes, colheres, e guardanapos era feita com ajuda das crianças que, em cada semana, tinham a tarefa de apoiar nas refeições. As crianças sentavam-se nos lugares já definidos pela equipa, lanchavam e quando terminavam levantavam os utensílios.

Em ambas as refeições realizadas no refeitório, depois de as crianças terem à sua disposição tudo o que necessitam para realizar as suas refeições, a equipa pedagógica vai buscar a sua refeição e os seus utensílios e senta-se nas mesas, juntamente com as crianças.

O momento da merenda da manhã, decorria na sala. Este momento estava inserido nas tarefas do grupo, sendo que todas as semanas duas crianças ficavam responsáveis por se dirigir ao refeitório e trazer dois pacotes de bolachas. Ao chegarem à sala colocavam as bolachas na caixa definida para esse fim, com ou sem ajuda do adulto, e procediam à distribuição das mesmas pelos pares.

Observações e Intervenção

Passo agora a descrever as minhas observações e a relatar as minhas intervenções, refletindo sobre as mesmas.

Os momentos da refeição no Jardim-de-Infância eram muito agitados, e na minha perspetiva, isso devia-se ao facto de serem muitos grupos de crianças a realizar as suas refeições ao mesmo tempo no espaço do refeitório, “[...] como o refeitório tem várias salas de Creche e Jardim de Infância ao mesmo tempo a almoçar torna-se um local bastante barulhento, o que obriga a que as crianças falem alto para se ouvirem” (Resposta ao questionário, 13.09.2015, Educadora de Jardim-de-Infância); e por existir pouco espaço de circulação entre as mesas, pois encontravam-se muito próximas umas das outras. “Alterava o espaço reduzido entre mesas, para que as crianças circulassem com mais segurança e facilidade” (Resposta ao questionário, 13.09.2015, Educadora de Jardim-de-Infância).

No momento da refeição do almoço pude observar que as crianças eram interdependentes, ou seja, apesar de estarem dependentes do adulto para terem acesso à refeição, eram independentes na tarefa de se alimentarem. Verifiquei também que executavam algumas tarefas com autonomia e satisfação, como levantar o seu copo e guardanapo quando terminavam as refeições. Lill & Prott (2015, p.12) referem que o termo autonomia, usa-se “[...] como a capacidade de agir independentemente e de assumir responsabilidade dessa ação”, ou seja, era responsabilidade das crianças levantar os seus utensílios.

“[...] Assim que têm a tigela à frente comem a sopa, ao mesmo tempo que continuam a falar com os pares. Entretanto, a educadora enche os copos das crianças com água e a auxiliar vai buscar os segundos pratos e coloca à frente de cada criança. [...] Colocam a tigela à sua frente e puxam o prato para si. [...] As crianças comem o segundo prato. À medida que acabam, levantam-se e levam consigo o prato. Dirigem-se à bancada da cozinha, onde tiram uma peça de fruta. [...] Regressam, passando pelo armário, de onde retiram um prato pequeno. Sentam-se e comem a maçã à dentada. Quando terminam, levam o prato, o copo e o guardanapo para a bancada. Voltam a sentar-se” (Nota de campo 11, 02.03.2015, almoço, refeitório).

De acordo com Hohmann & Weikart (2011, pp.594-595) “as crianças pequenas gostam de fazer coisas que vêem os adultos fazer. Apreciam distribuir os guardanapos [...] e limpar a mesa [...]”, por isso é fundamental permitir-lhes que participem nestes momentos da sua rotina.

A primeira intervenção que realizei esteve relacionada com os lugares das crianças da sala amarela. Como já referi estes eram os mesmos diariamente, para que a equipa pedagógica pudesse ter algum controlo sobre o ambiente destes momentos, tentando torná-los o mais tranquilos possível. Numa breve reflexão com a educadora sobre estes momentos, percebi que a agitação é um fator difícil de modificar, no entanto, seria possível promover algumas alterações, sendo estas uma delas. A educadora partilhou comigo que tentou implementar anteriormente, a livre escolha dos lugares nas mesas do refeitório, e que esta possibilidade não resultou. No entanto, permitiu que esta fosse experimentada por mim, para que pudesse retirar as minhas próprias conclusões. Assim, durante um momento de planificação em conselho, numa segunda-feira, a educadora comunicou às crianças que a partir dessa semana teriam liberdade de escolha nos seus lugares à mesa nos momentos da refeição, onde acrescentei que não poderia haver discussões e que não podiam permanecer sempre ao lado do mesmo par, de forma a dar oportunidade aos pares de se sentarem ao lado de quem querem. “No 3º período foi dada a oportunidade às crianças de escolherem o seu lugar diariamente, esta alteração correu bem, devido à maturidade do grupo” (Resposta ao questionário, 13.09.2015, Educadora de Jardim-de-Infância).

Pude observar o comportamento das crianças nestes momentos, onde verifiquei que os rapazes do grupo se sentavam todos juntos numa mesa e que essa mesa se manteve a mesma em todas as refeições da semana em que foi implementada esta medida. As raparigas dividiam-se pelas restantes mesas. Com esta mudança surgiram alguns conflitos que também se verificavam no espaço da sala.

“As crianças chegaram ao refeitório. A C. e a M. correm para a mesma cadeira. Sentam-se as duas e começam a empurrar-se uma à outra, enquanto discutem. A C. olha para mim e chama-me. Queixa-se da M. e diz que chegou primeiro. A M. intervém dizendo que é mentira, que ela é que chegou primeiro. Respondi que nenhuma das duas se iria sentar naquela cadeira, uma vez que não se entendiam. Sugeri que se

sentassem nas cadeiras adjacentes, uma de cada lado. A C. levantou-se e sentou-se na outra cadeira. Imediatamente a M. também se levantou e sentou-se na outra cadeira também” (Nota de campo 12, 08.04.2015, almoço, refeitório).

Com esta minha atitude, pretendi que as crianças se mantivessem na mesa que queriam, e uma vez que nenhuma cedia, pareceu-me a decisão mais acertada no momento. As crianças pareceram concordar com a decisão, não manifestando nenhum comportamento de insatisfação. No entanto, refletindo posteriormente, considero que deveria ter dito às duas crianças para se entenderem e tomarem uma decisão sozinhas, pois “[...] o que o educador faz é afastar-se da zona de conflito e organizar a situação de tal modo que o educando se veja confrontado com as próprias acções e suas consequências, aprenda delas e, autonomamente, decida tirar os ensinamentos correspondentes” (Cunha, 1996, p.65). Desta forma, estaria a incutir nas crianças o princípio das consequências baseado na autonomia, segundo o mesmo autor.

Uma observação que registei e que considerei interessante foi o facto de algumas crianças tentarem ser cada vez mais autónomas neste momento, e sempre que queriam mais água, pediam a um adulto para serem elas próprias a servirem-se sozinhas. No início das refeições era a equipa pedagógica quem executava esta tarefa, pois os jarros de água eram grandes e estavam muito cheios, mas se as crianças pretendessem mais água e o jarro se encontrasse com menos quantidade, era permitido às crianças essa ação. No entanto, segundo a educadora, algumas crianças não gostavam de o fazer por receio de entornar a água, solicitando a ajuda de um adulto.

“A L. está a comer o segundo prato. Olha para mim e diz que quer mais água. Digo-lhe para pôr ela. Ela responde que tem medo. E eu digo-lhe para tentar e que não faz mal se entornar. A L. tenta e consegue. Entorna um bocado” (Nota de campo 14, 21.04.2015, almoço, refeitório).

Na situação descrita na nota de campo, procurei promover a independência da criança do adulto, assim como melhorar a sua confiança e autoestima.

Na quarta semana de estágio, por sugestão da educadora fui com as três crianças responsáveis por auxiliar nos momentos da refeição para o refeitório mais cedo, para pôr em prática mais uma medida de intervenção, onde pretendia que as crianças participassem

no ato de pôr a mesa. “O papel do adulto consiste [...] em garantir condições ambientais sociais e físicas de que as crianças se possam apropriar e dominar, utilizando os instrumentos e procedimentos de que já dispõem” (Chokler, 2015, p.11). No entanto, quando chegámos ao refeitório os utensílios já se encontravam nas mesas, sendo necessário agir perante o imprevisto. Em primeiro lugar, solicitei às crianças que procedessem à contagem do número de copos e conjunto de talheres, como forma de verificar se as quantidades correspondiam em cada mesa, sendo que havia três mesas e cada criança ficou responsável por uma. As crianças procederem à contagem, apontando com o dedo para cada um dos utensílios e afirmando que existia correspondência entre as quantidades. Em segundo lugar, pedi que colocassem as colheres de sobremesa, mas não havia suficientes para todas as crianças e, por isso, questionei-as sobre quantas faltavam em cada mesa, pedindo que somassem o número de todas as mesas, o qual me disseram corretamente. Ao refletir, percebi que enquanto futura educadora de infância irei deparar-me com várias situações imprevisíveis e terei de agir na sua urgência, assim, com a minha atitude imediata perante a situação do refeitório trabalhei matemática com as crianças.

Na sexta semana, iniciámos alguns procedimentos de promoção da autonomia das crianças no seu momento da refeição, ou seja, as crianças começaram a servir parte da sua refeição. Com estas iniciativas de participação, “[...] interessa conhecer os actores-crianças, os seus interesses, competências, necessidades e dificuldades [...]” (Tomás & Fernandes, 2011, p. 265), para permitir o seu desenvolvimento pessoal.

Informei a auxiliar da educação que íamos iniciar essa mudança nesse dia, para que estivesse preparada, já tendo conversado e explicado os motivos dessas alterações anteriormente. Então, coloquei a salada em três pratos de plástico, um para cada mesa e em cada um coloquei um pouco de alface, de tomate e de cenoura, e ao colocá-los nas mesas pedi às crianças que me ouvissem atentamente, dizendo-lhes que a partir de hoje iam começar a servir a sua salada autonomamente. Reforcei que podiam tirar o que quisessem, mas tinham que comer tudo o que colocassem no prato e tinham de comer alguma coisa, pois a equipa pedagógica pretende que as crianças desenvolvam hábitos saudáveis de alimentação e isso inclui a salada. Posteriormente, mencionei às crianças que também iam servir a sua água, ao que reagiram demonstrando muito entusiasmo.

“A I. olhou para a C. e depois para a M., sorriu, e começou: – Fazemos tudo sozinhas! Automaticamente, a C. e a M. continuaram com a I.: –

Fazemos tudo sozinhas! As outras crianças na mesa, repetiram esse comportamento: - Fazemos tudo sozinhas! Fazemos tudo sozinhas! Chamei-as e pedi-lhes que parassem, dizendo que tinham de provar que merecem e fazer as coisas com atenção. A I., a sorrir, respondeu rapidamente que sim. Continuaram a comer a sopa” (Nota de campo 13, 21.04.2015, almoço, refeitório).

Durante a execução destas tarefas pelas crianças, observei-as, verificando que a maioria conseguiu executar as mesmas sem muita dificuldade aparente; algumas crianças mostraram dificuldade no manuseamento do garfo e da colher para servirem a salada; e algumas crianças pediram auxílio aos pares para servir a água, solicitando que lhes segurassem no copo. É fundamental que o educador “Às refeições, encoraje as crianças a distribuir a comida, misturar, despejar, cortar, agitar, descascar [...] mesmo que o adulto possa muito mais fácil e eficientemente fazer estas tarefas em vez das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.585). Nos dias seguintes, repetiu-se todo este processo e todas as crianças executaram as tarefas com sucesso, embora umas com mais dificuldades do que outras. Em reflexão com a educadora, percebemos que foram estratégias muito importantes para o desenvolvimento das crianças, tanto a nível da sua motricidade, como da sua autonomia e autoestima, pois perceberam que são capazes de realizar estas tarefas sozinhas, participando ativamente nos seus momentos de refeição. “As maiores dificuldades põem-se com o facto de as crianças não poderem ir buscar o seu próprio tabuleiro do almoço (nesta faixa etária), o que incentiva a autonomia” (Resposta ao questionário, 13.09.2015, Educadora de Jardim-de-Infância).

Após a educadora pedir autorização à cozinheira responsável para procedermos a algumas mudanças nos momentos de refeição, introduzi outra estratégia de participação das crianças neste momento, a tarefa de pôr a mesa, pois “o almoço, servido com a ajuda das crianças, constituiu um momento importante de autocontrolo e de formação social” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.156). Assim, na nona semana, fui com as três crianças responsáveis por essa tarefa para o refeitório mais cedo, onde cada criança ficou responsável por uma mesa. No primeiro dia contámos quantos lugares eram necessários em cada mesa para 23 crianças, de forma a sabermos quantos utensílios eram necessários. Auxiliei as crianças na colocação dos mesmos nas mesas e tive de os compor, pois as crianças estavam a colocar os copos e os talheres de forma desorganizada, ao mesmo

tempo que lhes explicava como os deviam colocar. No segundo dia, procedi à elaboração de um pequeno esboço para explicar às três crianças o lugar de cada utensílio na mesa, e essa parte já decorreu de melhor forma, no entanto, os utensílios não se encontravam alinhados com as cadeiras e chamei a atenção das crianças para isso. Esta última chamada de atenção repetiu-se no terceiro dia, pois as crianças não tinham compreendido.

“A R. pôs utensílios necessários na sua mesa. Chamei-a e disse: - R? Põe-te em frente a cada cadeira e vê se a cadeira tem um copo e talheres e se estão do lado direito. A R. olhou para a mesa e ajeitou os primeiros talheres. Olhou para mim e perguntou: - Assim está bem? Respondi que sim. A R. arranjou todos os talheres. Olhei para a mesa e disse: - Boa R! Os talheres estão bem, mas vê lá se cada cadeira tem um copo. A R. voltou a olhar para a mesa e colocou-se em frente a cada cadeira e colocou o copo na direção correta. Quando terminou disse: - Já está”
(Nota de campo 15, 11.05.2015, almoço, refeitório).

Na minha perspetiva essa foi uma boa estratégia para que as crianças conseguissem colocar os utensílios de forma estruturada nas mesas, e também verifiquei que, a partir do segundo dia, as crianças já sabiam o que era necessário nas mesas e deslocavam-se de forma autónoma aos móveis para irem buscar os utensílios. De acordo com as Orientações Curriculares (1997, p. 53) “A construção de autonomia supõe a capacidade individual e colectiva de ir, progressivamente, assumindo responsabilidades”, ou seja, ao permitir que participem e ao dar às crianças a responsabilidade de colocarem os utensílios necessários para as refeições nas mesas, estou a promover a sua autonomia. No entanto, esta tarefa tem de ser auxiliada por um adulto, para as crianças não deixarem cair os utensílios. Na minha perspetiva, esta estratégia de participação das crianças no momento da refeição é muito importante para que seja promovida a sua autonomia e tenham um sentimento de pertença a todos os espaços da Instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o projeto e com a implementação da metodologia de investigação-ação, compreendi o quanto é importante, ao longo da nossa vida profissional, refletir sobre o ambiente educativo, sobre os vários momentos da rotina, sobre as nossas atitudes e valores e em como todas as nossas decisões e comportamentos influenciam a vida e o desenvolvimento das crianças. Assim, temos de colocar as crianças à frente das nossas convicções e pensar no que é melhor para elas, para o seu desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento do grupo.

Com este projeto foi-me também concedida a oportunidade de afirmar, de certa forma, as minhas perspetivas enquanto futura profissional da educação de infância. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 294) “(...) os investigadores da investigação-ação assumem sempre que a investigação irá reflectir os seus próprios valores”, e penso que isso tem alguma verdade, uma vez que pude proceder a algumas modificações nos momentos de refeição dos dois contextos de estágio, que considerei importantes e potencializadoras do desenvolvimento das crianças e do meu próprio desenvolvimento enquanto profissional em formação.

O tema que escolhi revelou-se um pouco difícil de trabalhar, pois existe pouca informação sobre o momento da refeição, e as causas da maior agitação destes momentos nas instituições foram impossíveis de alterar, uma vez que estão relacionadas com a organização das mesmas e com a gestão do tempo/espço e número de crianças. Contudo, importa referir que ambas as instituições onde realizei os estágios se mostraram recetivas às minhas (pequenas) intervenções de forma a melhorar estes momentos da rotina das crianças e em ambas a experiência foi valorizada, ou seja, ambas as educadoras e as equipas valorizaram a importância de aprender através da nossa experiência e da nossa capacidade de lidar com a rotina, com o previsto, inovando através da criação de (outras) condições que não apenas aquelas a que tinham sido previamente organizadas.

Outra dificuldade com que me deparei foram as notas de campo, pois foi complicado tomar notas e estar com atenção ao que as crianças faziam, com o objetivo de tentar não perder as situações e as vivências das mesmas. E sendo estes momentos tão agitados e requerendo a participação dos adultos para responder às necessidades de todas as crianças ao mesmo tempo, foi difícil conseguir registar pormenorizadamente muito do que observei.

Um dos aspetos que considerei bastante positivos e que nos facilitam muito na elaboração deste projeto são as reflexões cooperadas que realizamos com as educadoras cooperantes ao longo dos estágios, e as aulas de reflexão sobre os estágios com os docentes das unidades curriculares de estágio. Isto porque podemos discutir e refletir sobre várias situações que vivenciamos no contexto da temática que estamos a trabalhar e isso ajuda-nos na posterior interpretação dos dados recolhidos.

Os estágios e este projeto permitiram que refletisse sobre o tipo de educadora de infância que pretendo ser e sobre as minhas práticas. Neste sentido, percebi que a participação e a autonomia das crianças na sua rotina desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento.

Na minha perspetiva, as relações estabelecidas entre as crianças e os adultos são essenciais para a participação e aquisição da autonomia, uma vez que os profissionais de educação são os adultos de referência das crianças e por isso modelos a seguir. Assim, relações baseadas na confiança, consistentes, acolhedoras e facilitadoras de aprendizagens são o que as crianças precisam para se sentirem confiantes a explorar, experimentar, errar e voltar a tentar. As crianças também aprendem através da imitação e nesse sentido, os adultos devem dar o exemplo, tendo uma alimentação saudável e variada, utilizando os utensílios corretamente, conversando com as crianças e auxiliando-as nestes momentos.

Considero que no momento da refeição se podem realizar muitas aprendizagens e que enquanto profissionais da educação podemos promover certas capacidades nas crianças, como a participação, a autonomia, os comportamentos adequados nos momentos da refeição, entre outras.

Para responder à minha questão-problema: “Como organizar os momentos da refeição de forma a promover a autonomia e a participação das crianças?”, penso que estes momentos devem ser organizados de forma calma, ou seja, num ambiente tranquilo, onde os adultos consigam apoiar e dar resposta às necessidades das crianças, com tempo, para que possa ser dada liberdade às mesmas de explorar a comida. Os utensílios devem ser adequados às faixas etárias e estar ao alcance das crianças, em móveis baixos, permitindo que estas os possam ir buscar de forma autónoma. As refeições também devem estar ao alcance das crianças, em travessas, para que estas se possam servir e

decidir as quantidades que pretendem comer de acordo com a sua vontade (com supervisão do adulto). Os adultos devem respeitar a individualidade de cada criança, apoiando as suas iniciativas e tentativas de participar e encorajando-as a tal.

De tudo o que aprendi, ficam as seguintes sugestões para a prática:

- Dar liberdade às crianças nos momentos de refeição e permitir que tenham uma participação ativa na sua alimentação. Por exemplo, quando uma criança demonstrar interesse e vontade em explorar a comida com as mãos devemos permitir essa exploração;
- Deixar as crianças pequenas experimentarem e tentarem manipular os utensílios mesmo que deixem cair muita comida, pois só assim irão aprender a fazê-lo corretamente;
- Permitir que as crianças de jardim-de-infância participem nas tarefas de colocar e levantar os utensílios da mesa;
- Criar condições para que as crianças sirvam a sua própria refeição com recurso a travessas, jarros de água pequenos, pratos de salada e outros utensílios que facilitem essa tarefa;
- Utilizar utensílios o mais reais possíveis para as crianças, tendo em conta as faixas etárias;
- Permitir que escolham os seus lugares à mesa e o que pretendem comer, incentivando uma alimentação variada e saudável;
- Procurar que os minutos antes da refeição sejam mais tranquilos para reduzir a agitação comum nestes momentos;
- Tentar diminuir os tempos de espera das crianças.

Todas estas propostas irão permitir às crianças sentir o espaço onde realizam as suas refeições como sendo um espaço “seu” e com significado, quando este é o refeitório da instituição, pois participam numa parte tão importante da sua vida, que são os momentos de refeição e a sua alimentação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ª ed.). Universidade Aberta.
- Almeida, L. S., Barata-Moura, J., & Patrício, M. (2004). Autonomia, Liberdade e Responsabilidade em Educação - Valores Éticos e Políticos. *As Bases da Educação. Seminário Lei de Bases da Educação - Atas* (pp. 65-103). Lisboa: Conselho Nacional de Educação - Ministério da Educação.
- Araújo, D. S., & Castro, L. A. (s.d.). *A Alimentação como Objeto em Ciências Sociais*. Obtido em 11 de agosto de 2015, de <http://www.ppgcs.fafcs.ufu.br/discentes/arquivos/006.pdf>
- Augé, M. (2005). *Não-Lugares - Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*. (M. S. Pereira, Trad.) Lisboa: 90 Graus Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno - Repercussões a Nível da Supervisão. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.
- Carneiro, H. S. (2005). Comida e Sociedade: Significados Sociais na História da Alimentação. *História: Questões & Debates*, n. 42, pp. p. 71-80. Obtido em 11 de agosto de 2015, de http://www.fecea.br/download/290_c48845d72c199598a8cf4139e5f8ab87.pdf
- Chokler, M. H. (2015). O Conceito de Autonomia no Desenvolvimento da Criança: coerência entre teoria e prática. *Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade"*. APEI, nº28, pp. 9-11.
- Costa, A. F. (1986). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. Em A. S. Silva, & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 129-148). Porto: Edições Afrontamento.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina, S.A. Obtido em 4 de agosto

de 2015, de Google Books:
https://books.google.pt/books?id=uFmaAwAAQBAJ&pg=PT2&dq=Metodologia+de+Investiga%C3%A7%C3%A3o+em+Ci%C3%A2ncias+Sociais+e+Humanas:+Teoria+e+Pr%C3%A1tica&hl=pt-PT&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Metodologia%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20Ci%C3%A2ncias%20

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia Preferencial nas práticas educativas. Em *Psicologia, Educação e Cultura* (Vol. XIII, pp. 355-380).

Cunha, P. D. (1996). *Ética e Educação - Relação Pedagógica*.

Esteves, S. (Março de 2005). A Afectividade e a Relação Pedagógica - Como é que nos conseguimos esquecer de algo tão fundamental como os AFECTOS!? *Cadernos de Educação de Infância* nº73, pp. 11-12.

Fernandes, A. M. (2006). A Investigação-acção como metodologia. *Projeto SER MAIS - Educação para a Sexualidade Online*.

Ferri, G. (2015). O Papel do Adulto nos Processos Educativos. *Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade"*. APEI, nº28, pp. 35-37.

Figueira, S., & Ferrão, T. (1999). Educação no Mundo - Leonardo da Vinci. *Cadernos de Educação de Infância* nº52, pp. 52-55.

Folque, M. d. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian - Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed.). (H. Á. Marujo, & L. M. Neto, Trans.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lill, G., & Prott, R. (2015). Autonomia e Responsabilidade. A autodeterminação da criança e o seu sentido educativo. *Infância na Europa "Explorando os temas, celebrando a diversidade"*. APEI, nº28, pp. 12-13.

Malaguzzi, L. (1994). Educação no Mundo - Uma Carta para Três Direitos. *Cadernos de Educação de Infância* nº32, p. 44.

- Ministério da Educação, D. d. (Ed.). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Mocellim, A. (janeiro/julho de 2009). Lugares, Não-Lugares, Lugares Virtuais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 6, pp. 77-101.
- Oliveira-Formosinho, J., & al, e. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4º ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebês em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Poulain, J.-P., & Proença, R. P. (julho/setembro de 2003). O espaço social alimentar: um instrumento para o estudo dos modelos alimentares. *Revista Nutrição*, pp. 245-256. Obtido em 11 de agosto de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/rn/v16n3/a02v16n3.pdf>
- Rieth, F. (julho/setembro de 1995). Não-lugares. *Horizontes Antropológicos*, 2º, pp. 270-271.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem - Linhas de orientação para crianças até 6 anos* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.
- Seabra, K. d., & Moura, M. L. (janeiro/abril de 2005). Alimentação no Ambiente de Creche como Contexto de Interação nos Primeiros Dois Anos de um Bebê. *Psicologia em Estudo*, vol.10, nº1, pp. 77-86. Obtido em 16 de setembro de 2015 de: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n1/v10n1a09.pdf>
- Simmel, G. (janeiro/junho de 2004). Sociologia da Refeição. *Estudos Históricos* nº33, pp. 159-166. Obtido em 11 de agosto de 2015, de

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&sqi=2&ved=0CCUQFjABahUKEwj3gZzV2qHHAhXCWxQKHVsJC1c&url=http%3A%2F%2Fbibliotecadigital.fgv.br%2Ffojs%2Findex.php%2Freh%2Farticle%2Fdownload%2F2218%2F1357&ei=ekXKVffcGMK3UduSrLgF&usg=AFQjCNGUuJguLi-Ld_SCVnZgPdU08aoL1A&bvm=bv.99804247,d.d24

Tomás, C. (2007). Paradigmas, imagens e concepções da infância em sociedades mediatizadas. *Media & Jornalismo*, pp. 119-134.

Tomás, C., & Fernandes, N. (2011). A participação infantil: discussões teóricas e metodológicas. Em M. Mager, V. R. Müller, E. Silvestre, & A. J. Morelli, *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados* (pp. 251-272). Maringá: Eduem.

Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2002). A Base Emocional da Aprendizagem. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Questionário

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se às equipas pedagógicas de Creche e Jardim-de-Infância com quem realizei os meus estágios e com ele pretendo conhecer e interpretar as perspetivas das educadoras e das auxiliares da ação educativa, face aos momentos de refeição. Agradeço desde já a disponibilidade para responderem.

- 1. Como considera que devem ser organizados os momentos de refeição (na creche e jardim-de-infância)?**
- 2. Como é que decorrem os momentos de refeição com o seu grupo de crianças?**
- 3. Identifica algumas potencialidades que decorram da forma como são dinamizados os momentos de refeição? Explique quais e apresente alguns exemplos.**
- 4. Identifica algumas dificuldades que decorram da forma como são dinamizados os momentos de refeição? Explique quais e apresente alguns exemplos.**
 - 4.1. Se pudesse alterar os momentos de refeição, o que alteraria na sua dinâmica, de forma a colmatar as dificuldades?**

Viviana Alcobia

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Apêndice 2 - Notas de campo

Creche:

Nota de campo 2 – “Cinco crianças estão sentadas na mesa, enquanto as outras sete se encontram sentadas nas cadeiras altas. A L., a S. e o D. pegam nas colheres e comem a sopa autonomamente. O G. põe sopa na colher e entorna na mesa. O M., a M., a E. e a D. esperam que um adulto lhes dê a sopa. Não têm nada à sua frente. Olham para os pares. A E. tenta soltar-se do cinto da cadeira.” (16.10.2014, almoço, refeitório).

Nota de campo 5 – “Descemos com as crianças para o refeitório. Este ainda está vazio. Sentamos as crianças nas cadeiras altas e pedimos às outras crianças que se sentassem na mesa. Coloquei o CD no leitor de DVD e liguei a televisão. As crianças ficaram a olhar para mim. Ainda não tinham a sua refeição. Disse-lhes que ia pôr música. A música começou a tocar e a L. e a S. olharam para mim e sorriram. A S. começou a abanar a cabeça ao som da música. A D. olhou para mim e disse: “Oh, música!” O M. ficou parado a olhar para mim com uma expressão mais séria. O ambiente estava calmo. As crianças do grupo dos 24 aos 36 meses chegaram ao refeitório. Entraram a fazer barulho. Algumas crianças sentaram-se e outras ficaram a olhar para mim. Estava ao pé da televisão. Uma menina exclamou: “Tá a dar música” e outras crianças olharam para mim. Pedi para se sentarem e falarem baixinho para ouvirem a música. Ficaram a ouvir inicialmente. Durante a refeição as crianças do grupo dos 24 aos 36 meses começaram a falar umas com as outras e a fazer muito barulho. Aumentei um bocado o volume da música e chamei a atenção para ouvirem. Olharam para mim.” (29.10.2014, almoço, refeitório).

Jardim-de-Infância:

Nota de campo 11 – “As crianças chegam ao refeitório e dirigem-se aos seus lugares. A mesa já está posta. A equipa pedagógica dirige-se ao balcão do refeitório e começa a trazer algumas sopas para as crianças. As crianças, nas mesas, falam, brincam, mexem nos talheres e nos copos, enquanto aguardam. Assim que têm a tigela à frente comem a sopa, ao mesmo tempo que continuam a falar com os pares. Entretanto, a educadora enche os copos das crianças com água e a auxiliar vai buscar os segundos pratos e coloca à frente de cada criança. A educadora acaba de encher os copos e vai buscar os segundos pratos também. As crianças só bebem água quando terminam a sopa. Colocam a tigela à

sua frente e puxam o prato para si. A auxiliar vai retirando as tigelas das mesas e colocando em cima do balcão da cozinha. A educadora passa pelas mesas com o prato da salada e pergunta às crianças o que querem. Há alface, cenoura e tomate. As crianças olham para o prato e respondem. A educadora tira com uma luva um bocado de salada e coloca no prato das crianças. As crianças comem o segundo prato. À medida que acabam, levantam-se e levam consigo o prato. Dirigem-se à bancada da cozinha, onde tiram uma peça de fruta. Só há maçãs, mas algumas crianças demoram mais tempo, pois ficam a escolher. Pegam numa, voltam a colocar no sítio e pegam noutra. Regressam, passando pelo armário, de onde retiram um prato pequeno. Sentam-se e comem a maçã à dentada. Quando terminam, levam o prato, o copo e o guardanapo para a bancada. Voltam a sentar-se” (02.03.2015, almoço, refeitório).

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário da Educadora de Creche

1. Como considera que devem ser organizados os momentos de refeição (na creche e jardim-de-infância)?

Os momentos de refeição devem ser organizados de forma a proporcionar à criança um conjunto de fatores que promovam a sua segurança e tranquilidade. Devemos ter em atenção o número de adultos em relação ao número de crianças, os tempos de espera devem ser reduzidos ao máximo, devemos respeitar o ritmo próprio de cada criança e encoraja-la neste momento, nunca com punições para algo que deve ser agradável e prazeroso.

2. Como é que decorrem os momentos de refeição com o seu grupo de crianças?

Em creche, numa sala de 1 e 2 anos posso afirmar que estes momentos decorrem da melhor forma possível. As crianças têm vindo a adquirir uma maior autonomia o que gradualmente tem vindo a reduzir os momentos de espera e consequentemente a qualidade nesta rotina tem aumentado!

3. Identifica algumas potencialidades que decorram da forma como são dinamizados os momentos de refeição? Explícite quais e apresente alguns exemplos.

A forma como a rotina da alimentação é dinamizada permite que a criança se aproprie de normas e valores inerentes a este momento. Sempre que possível o adulto senta-se à mesa a almoçar com o grupo, as crianças são encorajadas a comer autonomamente, os talheres e louças utilizadas são o mais real possível, (tigelas para a sopa, prato raso para o segundo e os talheres adequados...).

4. Identifica algumas dificuldades que decorram da forma como são dinamizados os momentos de refeição? Explícite quais e apresente alguns exemplos.

No meu entender a maior dificuldade prende-se com o tempo de espera entre a sopa e o segundo. As crianças ficam agitadas, querem sair da mesa... é uma situação a ser resolvida com a equipa da cozinha.

4.1 Se pudesse alterar os momentos de refeição, o que alteraria na sua dinâmica, de forma a colmatar as dificuldades?

Penso que termos horários diferentes para a entrada no refeitório, seria uma boa estratégia para evitar estes momentos de maior espera.

Respondido a 27 de setembro de 2015

Anexo 2 - Questionário da Educadora de Jardim-de-Infância

1. Como considera que devem ser organizados os momentos de refeição (na creche e jardim-de-infância)?

Todos os momentos vividos no Jardim de Infância são muito importantes, incluindo o refeitório ou o momento da alimentação. Assim a refeição é um momento onde ocorrem diversas aprendizagens. Os momentos de refeição das crianças deverão ser organizados segundo as características do grupo e das crianças individualmente. No refeitório o grupo da Sala Amarela utiliza diariamente três mesas redondas, e no início do ano, houve necessidade de definir lugares fixos, pois havia crianças que não poderiam estar juntas entrando em conflito e brincadeira. No 3º período foi dada a oportunidade às crianças de escolherem o seu lugar diariamente, esta alteração correu bem, devido à maturidade do grupo. A hora de refeição para a criança “...*torna-se cada vez mais uma hora de convívio social. Geralmente enquanto as crianças comem, gostam de interagir com os outros...*” (Post e Hohmann, 2004, p.220).

2. Como é que decorrem os momentos de refeição com o seu grupo de crianças?

Os momentos de refeição com o meu grupo são um pouco agitados, pois as crianças aproveitam para contar e partilhar vivências, e como o refeitório tem várias salas de Creche e Jardim de Infância ao mesmo tempo a almoçar torna-se um local bastante barulhento, o que obriga a que as crianças falem alto para se ouvirem.

3. Identifica algumas potencialidades que decorram da forma como são dinamizados os momentos de refeição? Explícite quais e apresente alguns exemplos.

O momento da refeição é um momento em que as crianças estão em constante aprendizagem. As crianças reconhecem e escolhem os alimentos, igual ao adulto e normalmente, tem tendência a comer o que vê comer seus pais e outras pessoas que o acompanham. Na instituição a criança adquire novos hábitos alimentares, higiene, regras e posturas devido às influências externas. Começa-se a desenvolver autonomia para

decidir o que quer comer, os alimentos que devem comer mais e menos, devendo ser estimulado num ambiente saudável.

4. Identifica algumas dificuldades que decorram da forma como são dinamizados os momentos de refeição? Explicita quais e apresente alguns exemplos.

As maiores dificuldades põem-se com o facto de as crianças não poderem ir buscar o seu próprio tabuleiro do almoço (nesta faixa etária), o que incentiva a autonomia.

A limitação do espaço entre mesas, também não permite que circulem com maior segurança, deixando cair alguma loiça quando se deslocam para raspar o prato.

4.1 Se pudesse alterar os momentos de refeição, o que alteraria na sua dinâmica, de forma a colmatar as dificuldades?

Alterava o espaço reduzido entre mesas, para que as crianças circulassem com mais segurança e facilidade. Criar um espaço de refeição para a Creche para que o ambiente fosse mais tranquilo para todas as crianças presentes. Criar uma passadeira de self service, para que as crianças mais velhas do Jardim de Infância pudessem ir buscar a sua própria refeição.

Respondido a 13 de setembro de 2015

Anexo 3 – Questionário da Auxiliar da Ação Educativa de Creche

1. Como considera que devem ser organizados os momentos de refeição (na creche e jardim-de-infância)?

Depois da higiene, as crianças devem dirigir-se para o refeitório. Sentar-se à mesa, colocar os babetes e iniciar a refeição. Tentar proporcionar um ambiente calmo e de prazer na hora da refeição.

2. Como é que decorrem os momentos de refeição com o seu grupo de crianças?

Acompanho este grupo desde o berçário. A fase que me frustrou mais na questão da alimentação foi a fase da sala dos 1 e 2 anos. Ter de dar a sopa à boca, o tempo de espera entre cada criança, a luta contra o sono, o choro e sobretudo quando não querem comer. Agora estou na sala dos 2 e 3 anos. Todos já se sentam à mesa. Estamos no início do ano letivo, a hora da refeição ainda está um pouco agitada. Temos de o manter todos sentados, que saibam estar à mesa, mas já corre muito melhor.

3. Identifica algumas potencialidades que decorram da forma como são dinamizados os momentos de refeição? Explícite quais e apresente alguns exemplos.

Por vezes temos de criar estratégias para não criar tanta tensão. Temos duas salas a almoçar no refeitório ao mesmo tempo. O barulho e a agitação acabam por atenuar quando alguém começa a cantar. As canções são um ótimo recurso.

4. Identifica algumas dificuldades que decorram da forma como são dinamizados os momentos de refeição? Explícite quais e apresente alguns exemplos.

Nós apoiamos na hora da refeição, ajudamos as crianças a criarem hábitos e regras enquanto estão a comer. As dificuldades surgem naturalmente. Ou porque o grupo está agitado ou porque não querem comer.

4.1 Se pudesse alterar os momentos de refeição, o que alteraria na sua dinâmica, de forma a colmatar as dificuldades?

Não mudaria nada na minha dinâmica. Incentivo a criança a comer e tento tornar o ambiente tranquilo.

Respondido a 27 de setembro de 2015